

2º Ciclo
Português Língua Estrangeira / Língua
Estrangeira

Da compreensão à interação oral: um estudo de caso Diogo Miguel Santos Rocha

M

2016



Diogo Miguel Santos Rocha

Da compreensão à interação oral: um estudo de caso

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira orientada pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira de Carvalho

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2016

Da compreensão à interação oral: um estudo de caso

Diogo Miguel Santos Rocha

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira, orientada pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira de Carvalho

Membros do Júri

Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira de Carvalho
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Duarte
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professor Doutor Rogélio José Ponce de León Romeo
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 17 valores

Aos meus pais, irmãos e sobrinhos.

*«O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente
sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os
caminhos, para nos fazerem parentes do futuro.»*

Mia Couto

Sumário

Agradecimentos.....	8
Resumo.....	9
Abstract.....	10
Resumen	11
Índice de figuras	12
Índice de gráficos.....	13
Índice de quadros.....	14
Lista de abreviaturas e siglas	15
Introdução	16
Parte 1 – Fundamentação Teórica	19
1. A competência comunicativa e a componente oral segundo o QECR	19
2. Escrita e oralidade: características, diferenças e semelhanças	21
3. A compreensão e a interação oral.....	28
3.1. Características	28
3.1.1. Compreensão oral.....	28
3.1.1.1. Construção de materiais.....	31
3.1.2. Interação oral.....	34
3.1.2.1. A dramatização em sala de aula.....	36
3.2. Avaliação, feedback e correção	39
4. O aluno de A2.....	47
Parte 2 – Implementação do plano de intervenção pedagógico-didática.....	51
1. Contextualização do estágio pedagógico.....	51
2. Caracterização do público-alvo	52
3. Exposição do modelo aplicado no estudo de caso.....	56
3.1. Objetivos do modelo aplicado	58
3.2. Regência 0.....	59
3.3. Regência 1.....	60

3.3.1. Unidade letiva 1	60
3.3.2. Unidade letiva 2	62
3.4. Regência 2.....	64
3.4.1. Unidade letiva 1	64
3.4.2. Unidade letiva 2	65
3.5. Regência 3.....	67
3.5.1. Unidade letiva 1	67
3.5.2 Unidade letiva 2	69
4. Análise dos dados obtidos através das interações	71
4.1. Regência 1.....	71
4.2. Regência 2.....	75
4.3. Regência 3	79
5. Reflexão crítica sobre a prática letiva.....	85
Considerações finais	88
Referências bibliográficas	91
Anexos.....	94
Anexo 1	95
Anexo 2.....	97
Anexo 3	101
Anexo 4	107
Anexo 5	108
Anexo 6	110
Anexo 7	117
Anexo 8	119
Anexo 9	124
Anexo 10	125
Anexo 11	133
Anexo 12	134

Agradecimentos

À Professora Doutora Ângela Carvalho que para além de orientadora e exemplo a seguir, se revelou uma amiga.

Aos meus pais, pela compreensão da minha ausência, pelo apoio e pelo amor infinito que parecem não se esgotar.

Aos meus irmãos, Carla e Fábio, que sempre me apoiaram e orientaram, mostrando-me que a vida é aquilo que fazemos dela e que nada é impossível.

Aos meus sobrinhos, por ficarem dias sem ver o tio e sem brincar com ele para que ele concretizasse o seu sonho.

Aos meus cunhados, Catarina e Paulo, por me mostrarem que para ser família não precisa ser de sangue.

À minha prima, a minha irmã mais nova, pelo incentivo, apoio e amor demonstrados perante todas as decisões por mim tomadas.

À Joana Bastos, abrigo de todas as horas, companheira de batalhas, cuja vida se encontra emparelhada com a minha desde 2010.

À Silvana Neves, pela constante preocupação e certificação de que o meu caminho é o correto.

Às amigas, Ana Guimarães e Renata Rodrigues, sempre dispostas a fazer o impossível para que as nossas vidas se cruzem e mantenham assim.

Por fim, obrigado a todos aqueles que se viram privados de mim, principalmente na fase final.

A todos um enorme obrigado.

Resumo

A oralidade tem vindo a ganhar importância no âmbito dos estudos linguísticos e pedagógicos, já que se foi reconhecendo que para comunicar não basta ter conhecimento da gramática e do léxico, nem mesmo compreender textos orais; é necessário saber interagir verbal e oralmente na língua que estamos a aprender (Duarte, 2015, p. 57). Este é, aliás, para muitos estudantes o principal objetivo ao aprender uma língua estrangeira (LE): comunicar através dela [LE] e com ela (Duarte, 2015, p. 56).

Dividido em duas partes (enquadramento teórico e estudo de caso), este relatório propõe-se apresentar o estudo de caso que foi desenvolvido com alunos de nível A2 (Conselho da Europa, 2001), no âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira que decorreu na Faculdade de Letras da Universidade do Porto no ano letivo de 2015/2016. Este trabalho visou desenvolver a expressão oral de aprendentes de nível A2, partindo do aprofundamento da compreensão oral, num percurso que propõe atividades para: (i) promover a compreensão de textos áudio, (ii) desenvolver as competências linguística, sociolinguística e pragmática dos estudantes, e (iii) levá-los a aplicar conhecimentos recém-adquiridos, exprimindo-se oralmente a partir do modelo trabalhado. Deste modo, no modelo pedagógico que se implementou, as aulas iniciaram-se com a audição de um texto, após a qual os alunos não só desenvolveram tarefas que os ajudaram a interpretar o áudio, mas também exercícios gramaticais que facilitam a construção de um texto do mesmo género, optando por uma abordagem top-down. Por fim, os alunos conceberam, prepararam e dramatizaram, em pares ou pequenos grupos, uma interação que respeitasse as características e o tema do áudio inicial.

Palavras-chave: Compreensão oral; Interação oral; Expressão oral; Ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira.

Abstract

The importance of the oral communication has increased in the context of the linguistics and pedagogical studies since it has been recognized that having grammar and lexical knowledge is not enough to communicate nor to understand oral texts; it is necessary to know how to interact verbally and orally in the language that we are learning (Duarte, 2015, p. 57). This is, in fact, the main aim when learning a Foreign Language (FL) for many students: communicate through it (FL) and with it (Duarte, 2015, p. 56)

Divided into two parts (theoretical framework and case study), this report proposes to present the case study which was developed with students from the A2 level (Conselho da Europa, 2001) in the context of a training embedded in the Masters Degree of Portuguese as a Second Language/ Foreign Language at Faculdade de Letras da Universidade do Porto in the school year of 2015/2016. This paper main propose is to develop the oral production of learners of the A2 level, starting with the deepening of the oral comprehension, in a trajectory that proposes activities to: (i) promote the comprehension of audio texts, (ii) develop the linguistic, sociolinguistic and pragmatic competences, and (iii) lead them to apply the recently acquired knowledge, expressing themselves orally through the explored model. According to the pedagogical model applied, classes started with listening, after which the students not only developed tasks that helped them to interpret the audio, but also the grammar exercises simplified the structure of the same text type, choosing a top-down approach. Finally, the students conceived, prepared and dramatized, in pairs or small groups, an interaction which respected the characteristics and the theme of the initial audio.

Keywords: Oral comprehension; Oral interaction; Oral expression; Teaching Portuguese as a foreign language

Resumen

La oralidad ha ganado importancia en el ámbito de los estudios lingüísticos y pedagógicos ya que se fue reconociendo que para comunicar no es suficiente tener conocimiento de gramática y de léxico, ni siquiera comprender textos orales; es necesario saber interactuar verbal y oralmente en la lengua que estamos aprendiendo (Duarte, 2015, p.57). Esto es, de hecho, para muchos estudiantes, el principal objetivo a lo largo del aprendizaje de una lengua extranjera (LE): comunicar a través de ella [LE] y con ella (Duarte, 2015, p. 56).

Dividido en dos partes (encuadramiento teórico y estudio de caso), este informe se propone a presentar el estudio de caso que fue desarrollado con alumnos de nivel A2 (Conselho da Europa, 2001), en el ámbito de las prácticas pedagógicas del Segundo Grado en Portugués como Lengua Segunda/ Lengua Extranjera, que transcurrió en la Faculdade de Letras da Universidade do Porto en el año lectivo de 2015/2016. Este trabajo se propuso a desarrollar la expresión oral de los estudiantes de nivel A2, partiendo de la profundización de la comprensión oral, en un recorrido que propone actividades para: (i) promover la comprensión de textos orales, (ii) desarrollar las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática de los estudiantes, y (iii) llevarlos a aplicar los conocimientos recién adquiridos, expresándose oralmente a partir del modelo trabajado. De este modo, en el modelo pedagógico que se implementó, las clases se iniciaron con la audición de un texto, al término del cual los alumnos no solo desarrollaron tareas que facilitaron la construcción de un texto del mismo género, optando por un enfoque top-down. Por último, los alumnos concibieron, prepararon y dramatizaron, en parejas o pequeños grupos, una interacción que respetase las características y el tema del audio inicial.

Palabras clave: Comprensión oral; Interacción oral; Expresión oral; Enseñanza de Portugués Lengua Extranjera

Índice de figuras

Figura 1: Esquema de criação de exercícios de compreensão oral (Berges, 2008, p. 912).....	33
Figura 2: Feedback Afetivo e Cognitivo – modelo de Vigil e Oliver de 1976 a partir de Brown (2001, p. 289).....	43
Figura 3: Modelo para tratamento de erros de discurso na sala de aula proposto por H. Douglas Brown (2001, p. 293)	44
Figura 4: Esquema síntese da estratégia aplicada no estudo de caso	57

Índice de gráficos

Gráfico 1: Domínio de línguas estrangeiras da turma 5 do primeiro semestre	53
Gráfico 2: Expectativas para o curso relativamente à oralidade	54
Gráfico 3: Domínio de línguas estrangeiras da turma 5 do segundo semestre.....	55
Gráfico 4: Expectativas para o curso relativamente à oralidade	55

Índice de quadros

Quadro 1: Resumo das características da oralidade e da escrita adaptado de Spratt, (2011, p. 30).....	26
Quadro 2: Escala de descritores de desempenho para o nível A2 (cf. Conselho da Europa, 2001, pp. 49, 103 e 113)	48

Lista de abreviaturas e siglas

FLUP: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

LE: Língua Estrangeira

LM: Língua Materna

PI: Pretérito Imperfeito

PLE: Português Língua Estrangeira

PPC: Pretérito Perfeito Composto

PPS: Pretérito Perfeito Simples

QECR: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Introdução

*Aujourd'hui on ne sait plus parler,
parce qu'on ne sait plus écouter.*

Jules Renard

A citação de Jules Renard remete para o estudo de caso que foi desenvolvido no ano letivo de 2015/2016 na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira em duas turmas de nível A2.

A abordagem e o desenvolvimento da competência oral num contexto formal de ensino demonstram-se muito importantes, uma vez que a aprendizagem de uma língua estrangeira¹ tem normalmente como fim desenvolver a competência comunicativa. A abordagem desta na sua vertente oral exige que se analisem duas competências que lhe são inerentes: a compreensão e a expressão orais.

Pelo acima referido, considerou-se pertinente conceber e testar um modelo que partisse da compreensão oral e culminasse na interação oral, isto porque:

“[o] denominador comum conferente de sentido e [que] garante a eficácia ao acto comunicativo é a interação, o que equivale a afirmar que ela é um elemento-chave da comunicação verbal, do mesmo modo que esta, por sua vez, é a essência da própria relação pedagógica, no sentido de que ensinar é falar” (Fernandes, 2006, pp. 45-46).

Face ao exposto, considerou-se importante e oportuno desenvolver estas competências junto a estudantes que demonstravam interesse em comunicar oralmente na língua estrangeira que se encontravam a adquirir.

O presente relatório de estágio é fruto de um estudo conduzido no nível A2 do Curso Anual de Português para Estrangeiros da FLUP no ano letivo de 2015/2016. O trabalho

¹ Apesar da consciência da problemática que coloca a definição de LM, L1, L2, LE, optou-se por se recorrer a LM para a primeira língua adquirida e LE para definir qualquer língua adquirida após a primeira.

realizado procura: (i) conhecer em maior profundidade as competências de compreensão e interações orais e algumas abordagens pedagógico-didáticas a elas associadas; assim como (ii) desenhar e testar um modelo operatório que parte da compreensão de textos orais, que funcionem como modelo, para a realização de interações orais.

Para tal, o relatório em questão encontra-se dividido em duas partes: a primeira diz respeito à fundamentação teórica, na qual existe uma tentativa de delinear e descrever as competências de compreensão e interação orais e de refletir sobre a aplicação de estratégias de desenvolvimento dessas competências num contexto formal de ensino de PLE, equacionando formas de corrigir, avaliar e dar feedback às prestações dos aprendentes; a segunda parte, por seu turno, refere-se à implementação do plano de intervenção pedagógico-didática, na qual se pretende apurar se é possível que os estudantes melhorem a sua interação oral ao serem expostos anteriormente a textos orais modelo, os quais foram explorados através de exercícios de compreensão, desenvolvendo depois aspetos gramaticais e lexicais relacionados com os objetivos finais da interação, logo associados também às características dos textos iniciais.

O primeiro capítulo da primeira parte tem como função enquadrar a componente oral na competência comunicativa, apoiando-se no QECR para demonstrar a importância que a oralidade adquire no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e na sua aplicação no dia a dia dos aprendentes.

De seguida, passa-se a analisar as características das modalidades escrita e oral, tentando-se demarcar as diferenças e as semelhanças entre ambas, de forma a que seja possível compreender que existe uma zona fronteira entre elas, na qual, por vezes, os seus limites se esbatem.

Uma vez exploradas estas modalidades, parte-se para uma análise das características das duas competências que se pretendem aprofundar e aplicar no estágio pedagógico (a compreensão e a interação orais), analisando também a construção de materiais que se podem utilizar na aplicação do estudo de caso. Ainda neste capítulo exploram-se alguns dos instrumentos através dos quais se podem avaliar e corrigir as competências em análise, refletindo-se também sobre a importância da correção dos exercícios e do feedback da atuação dos estudantes.

No último capítulo da primeira parte analisam-se os descritores de desempenho do QECR relativos ao nível A2, de forma a criarem-se exercícios adequados às competências dos estudantes.

Na segunda parte deste relatório, no primeiro e segundo capítulos, são expostos dados relativos ao contexto de estágio em si e são descritas as características do público-alvo deste estudo de caso. Descritos o contexto e o público-alvo, situa-se a aplicação da modalidade oral no contexto formal de ensino, descrevendo os objetivos do estudo de caso desenvolvido e relatando a sua aplicação nas regências do professor estagiário. Conclui-se analisando os dados obtidos através das interações dos estudantes e refletindo-se criticamente sobre a prática letiva levada a cabo no ano letivo em questão.

Este relatório apresenta-se assim como um estudo de caso que pretende verificar a existência de benefícios em utilizar exercícios de compreensão oral como base de atividades de interação oral.

Parte 1 – Fundamentação Teórica

Na primeira parte deste relatório pretende-se apresentar os princípios teóricos que servem de base para a intervenção pedagógica-didática apresentada e discutida no segundo capítulo do trabalho.

Se, por um lado, existe uma tentativa de delinear e descrever as competências de compreensão e interação na sua vertente oral, no sentido de definir o objeto de estudo e delimitar os princípios que servem de base à aplicação prática, por outro, reflete-se sobre a inclusão de estratégias de desenvolvimento destas competências num contexto formal de ensino de PLE, discutindo propostas já disponíveis na literatura para esse fim.

Desta forma, começa-se por delimitar as diferenças e as semelhanças entre a oralidade e escrita, sendo que em seguida se define e caracteriza as competências de compreensão e interação, não excluindo uma reflexão sobre a construção de materiais que servirão para desenvolver estas competências. É analisada ainda a avaliação da compreensão e da interação oral, traçando um possível trajeto a seguir que partirá da primeira e terminará na segunda. Após esta reflexão, será necessário analisar o que é esperado dos alunos do nível em que foi aplicado este estudo, segundo o QECR.

1. A competência comunicativa e a componente oral segundo o QECR

Na aprendizagem de línguas estrangeiras é esperado que os alunos atinjam a competência comunicativa, o que significa, segundo o QECR, que os aprendentes devem ser capazes de desenvolver variadas competências, que assentam em três componentes: linguística, sociolinguística e pragmática. Segundo este documento, a competência linguística é definida como “o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens correctas e significativas, bem como a capacidade para os usar” (Conselho da Europa, 2001, p. 157), o que significa a mobilização dos conhecimentos e das capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como de outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da

sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações; “[a] competência sociolinguística diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua” (Conselho da Europa, 2001, p. 169); sendo que a competência pragmática diz respeito ao conhecimento do estudante dos princípios de acordo com os quais as mensagens são organizadas, estruturadas e adaptadas (competência discursiva), utilizadas para a realização de funções comunicativas (competência funcional) e sequenciadas de acordo com os esquemas interacionais e transacionais (competência de concepção) (Conselho da Europa, 2001, p. 174).

De acordo com o QECR, a competência comunicativa é ativada através do desenvolvimento de diferentes atividades linguísticas, sendo essas a recepção, a produção, a interação e a mediação. A recepção é o que se pode definir também como compreensão, e que, tal como acontece com a produção, é considerada um processo primário, “uma vez que são [ambos] necessários à interação” (Conselho da Europa, 2001, p. 36).

A interação oral é constituída pela junção dos dois processos primários referidos, não pondo de parte a necessidade de o aluno ter conhecimento do funcionamento da língua e de léxico indispensáveis para que a sua interação seja coesa, coerente e perceptível. Neste sentido, “[n]a interação participam oralmente e/ou por escrito pelo menos dois indivíduos, cuja produção e recepção alternam, podendo até, na comunicação oral, sobrepor-se” (Conselho da Europa, 2001, p. 36).

Como Ferreira refere, “[n]o âmbito das atividades linguísticas que envolvem estas competências, as atividades orais são as mais ativadas no dia a dia” (2015, p. 16), uma vez que o ser humano é capaz de passar vários dias sem ativar as competências escritas, o que raramente acontece no que diz respeito às competências orais.

A modalidade oral assume uma importância elevada em relação à modalidade escrita, no que diz respeito à relação pessoal e profissional dos indivíduos, já que serve sobretudo para manter relações humanas e, através destas, levar a cabo atividades quotidianas. Seguindo esta ideia, Tusón Valls afirma que “conversar exige una serie de conocimientos y de habilidades que damos por supuestos pero que son extremadamente complejos y variados” (2010, p. 31), já que comunicar oralmente não se restringe à fala, “pois exige a aquisição e o aperfeiçoamento de determinadas habilidades inerentes à

competência comunicativa oral” (Monteiro et al., 2013, p. 112).

2. Escrita e oralidade: características, diferenças e semelhanças

(...) interessa conhecer as especificidades de um e outro modos de comunicação verbal [oral e escrito], pois a estas peculiaridades associam-se distintas actividades e técnicas de ensino-aprendizagem, em linha com a convicção de que o domínio de um dos códigos não garante necessariamente o conhecimento do outro, embora as destrezas orais e escritas se reforcem mutuamente (Fernandes, 2006, p. 50)

A oralidade é uma forma de comunicação que remonta à época clássica, quando as epopeias, tragédias e comédias eram dadas a conhecer e transmitidas pela via oral e não pela modalidade escrita. O lugar da competência oral no âmbito dos estudos linguísticos e pedagógicos, negligenciada durante muitos anos no ensino de línguas, tem vindo a ser repensada nas últimas décadas, ganhando uma nova importância (Amor, 1994, p. 66; Valls, 2010, p. 12), já que se foi reconhecendo que, para comunicar, não basta ter conhecimento da gramática e do léxico, nem mesmo compreender textos orais; é necessário saber interagir verbal e oralmente na língua que estamos a aprender (Duarte, 2015, p. 57). Esta é, aliás, para muitos estudantes a principal motivação para aprender uma língua estrangeira (LE): comunicar através dela [LE] e com ela (Duarte, 2015, p. 56). É necessário ter em mente que atualmente existe uma maior facilidade em comunicar com elementos de outras nacionalidades devido ao desenvolvimento das novas tecnologias e com a crescente migração, pelo que se torna ainda mais imperativo desenvolver esta competência em sala de aula.

Para além disso, a comunicação oral demonstra ser uma necessidade básica do ser humano se se refletir que é “a forma de linguagem que primeiro se adquire e domina” (Amor, 1994, p. 62), sendo apenas mais tarde, num ensino formal, que aprendemos a escrever. Também em todas as culturas vemos presente a modalidade oral, não existindo, porém, em todas um código escrito.

Estas duas modalidades referidas anteriormente são tidas como diferentes, havendo, contudo, algumas semelhanças. Na oralidade, nosso objeto de estudo, para que haja comunicação, é necessário que haja troca verbal ou não verbal entre, no mínimo, dois indivíduos, que partilham o mesmo espaço. Deste aspeto advêm várias características que a modalidade escrita não contém². Por estarem a falar pessoalmente e partilharem o mesmo espaço, os locutores não necessitam de fazer uma referência léxica explícita ao tempo e local onde está a decorrer a interação, podendo existir um maior uso de dêiticos situacionais. Estes elementos encontram-se ligados ao momento de enunciação, cujo significado depende de quem, quando e onde o diz.

A partilha do local pelos intervenientes permite ainda que se possa recorrer a traços extralinguísticos - como gestos, que por vezes servem de complemento ao discurso e podem até mesmo substituí-lo, reduzindo o conteúdo léxico utilizado – e as posições dos corpos dos intervenientes, que mostram a relação de proximidade entre os interlocutores e podem revelar a intimidade do tópico da conversa, variando com a cultura.

Este género de interação implica uma gestão da produção e compreensão orais, o que obriga a que os falantes giram a sua intervenção, interrompendo o discurso para ceder o seu turno de fala, ou até mesmo para voltar a repetir o que já foi dito, sendo por isso habitual o uso de repetições, alongamento de vogais, mudanças de rumo discursivo e frases inacabadas. O locutor expressa-se, por vezes, desta forma, como refere Duarte, “porque está, as mais das vezes, a planear o seu discurso ao mesmo tempo que o produz, que antecipa a reação do interlocutor, que corrige o rumo consoante as reações deste, etc.” (2015, p. 62)³. Pode-se ainda observar o uso de paráfrases, hiperónimos, bordões e expressões de vagueza que contribuem para configurar algo especialmente característico do uso oral: a baixa densidade léxica.

A prosódia é considerada fundamental na produção oral. A entoação, a acentuação

² Não se pretende aqui ignorar o facto de que, como referido, com o desenvolvimento das tecnologias surgiram novas e variadas condições para que a comunicação oral aconteça que não se consideravam em décadas anteriores. Situações como as videochamadas não satisfazem as condições suprarreferidas, no entanto neste estudo será tida em consideração a comunicação presencial.

³ Fernandes demonstra acordo ao afirmar que “a sequência expositiva oral não é integralmente ininterrupta, pois há que adequar o ritmo às exigências da situação e do interlocutor, daí a ocorrência de pausas, repetições e intensificações de sentido, implicando a designada «fragmentação da fala»” (2006, p. 49).

e as pausas entre as palavras têm o poder de alterar o significado das frases ditas. A primeira permite ao ouvinte compreender se o que foi produzido pelo locutor foi uma questão ou uma afirmação; a acentuação permite-nos entender a diferença entre palavras homógrafas, como *colher* (nome) e *colher* (verbo); por fim, as pausas podem representar uma alteração no sentido da frase: *Não, podes comer; Não podes comer.*

Através da modalidade oral, o recetor consegue inferir dados paralinguísticos como o sexo, idade ou estados físicos (como a rouquidão ou dificuldades respiratórias) do locutor. Mais ainda, através do ritmo e tom do discurso, é informado de estados psicológicos mais ou menos controlados, como o nervosismo. O ritmo e o tom podem ser ainda utilizados para dar ênfase a algum segmento do discurso ou para expressar a intenção com que estamos a falar.

“En la frontera entre lo lingüístico y lo paralingüístico encontramos una serie de «ruidos» o vocalizaciones com gran valor interactivo” (Valls, 2010, p. 22). As interjeições expressadas por sons como *hm*, *oh* e *ah*, podem ser utilizadas para expressar exclamação ou dúvida, servindo muitas vezes para o recetor indicar que continua a ouvir o discurso de locutor, cumprindo uma função fática. Desta forma, o locutor sabe se o recetor está atento e se consegue compreender o discurso, permitindo-lhe assim reorganizar o seu discurso, caso seja necessário.

A modalidade escrita distingue-se da anterior em vários aspetos. O leitor e o produtor da mensagem não partilham nem o espaço, nem o tempo, sendo que o texto escrito é diversas vezes construído para destinatários desconhecidos. A ausência de um contexto físico partilhado implica uma menor utilização dêitica, uma vez que o tempo e espaço de produção não são os mesmos que os de receção. Além do mais, quem escreve tem mais tempo para preparar o texto, do que os locutores de uma mensagem oral não preparada previamente: a escrita permite, ao contrário da modalidade oral, construir um esquema prévio, corrigir, alterar, ou mesmo substituir o que já havia sido escrito, de forma a que quem leia o texto não encontre marcas do processo de construção, assumindo que a escrita se encontra maioritariamente ligada ao discurso preparado e a oralidade ao texto espontâneo, aspeto explorado mais abaixo. Não se enquadram nas características mencionadas os textos produzidos em chats, uma vez que apresentam características

próximas da modalidade oral.

Nesta forma de comunicação não é necessário haver uma repetição de ideias, palavras ou sentidos, dado que o leitor pode voltar atrás na leitura e repeti-la. Se este não compreender alguma parte de texto pode, ainda, pausar a leitura e procurar o significado de uma palavra no dicionário ou até mesmo deixar a leitura para outro dia.

Os elementos prosódicos e paralinguísticos, tão característicos das interações orais, não podem ser encontrados na modalidade escrita, existindo, porém, alguns componentes linguísticos que mantêm a mesma função. Exemplo disso é a pontuação, cuja função básica é ordenar o texto e, através da qual, o emissor consegue, entre outras funções, atribuir uma entoação ao que pretende dizer.

Por sua vez, a escrita encerra em si algumas características gráficas que não são observáveis na modalidade oral, como é o caso dos títulos e subtítulos, os parágrafos, a possibilidade de alterar o tipo de letra (negrito, itálico, sublinhado), o uso de aspas e abreviaturas, entre outras, sendo as últimas duas algumas vezes transportadas para o modo oral.

Enquanto que no discurso oral quotidiano se recorre muito à justaposição de frases simples e à coordenação interfrásica para a construção do discurso, utilizando a prosódia de forma a tornar o texto coerente, na escrita os mecanismos de coesão utilizados são diferentes. Na modalidade escrita é a pontuação e a utilização de recursos sintáticos e semânticos e lexicais que conferem ao texto uma organização coerente. Na construção de textos escritos abunda a subordinação e utilizam-se conetores discursivos que permitam a organização do texto.

Para além do suprarreferido, o código escrito encontra-se sujeito a uma forte intervenção de carácter social, através de gramáticas normativas, sendo que no código escrito, ainda que possa ocorrer no léxico, não é tão visível uma distinção entre variações dialetais, por exemplo no plano fonético, já que se encontra diretamente relacionado com a língua padrão.

Usualmente, os usos escritos e orais são vistos como distintos, existindo, porém, zonas fronteiriças, onde o uso de uma das modalidades se aproxima das características da outra. Exemplo disso são as cartas íntimas, ou as mensagens de texto que se trocam entre

amigos, onde a escrita se aproxima bastante da oralidade. Atualmente, com a massificação das novas tecnologias, o uso escrito consegue ser bastante próximo da oralidade, existindo mesmo expressões tipicamente orais a serem transportadas para a escrita. Com a oralidade sucede o mesmo: quando se faz uma exposição oral num contexto académico, a título de exemplo, o discurso vai aproximar-se bastante do texto escrito, utilizando as características da escrita para criar um texto coerente e evitando repetições.

No que respeita à continuidade do discurso, é de referir que, enquanto no texto escrito há uma continuidade e uma permanência da informação referida, pois não desaparece assim que é lida, na oralidade existe uma relação direta entre a produção e a memória de curta duração: a informação oral desaparece, as mais das vezes, momentos após ter sido produzida, exceto quando é gravada.

No quadro 1 apresenta-se um resumo das características próprias da modalidade escrita e oral.

Escrita	Oralidade
Maior permanência.	Mais efêmera.
O ritmo da leitura é definido pelo leitor.	Por vezes o discurso é rápido, outras é lento, com ou sem pausas.
Serve-se da pontuação e de letras maiúsculas para formar frases.	Forma frases e um grupo significativo de palavras através de entoação, pausas e ritmo.
Consiste em letras, palavras, frases e pontuação, entre outro tipo de formatação, organizadas num texto.	Consiste em ligar o discurso, frases, frases incompletas ou palavras soltas.
Não tem suporte visual – com a exceção de fotografias ou imagens.	O emissor usa a linguagem corporal para completar a sua comunicação, o que ajuda o recetor a compreender a mensagem.
É geralmente bem organizada: as frases seguem-se numa sequência lógica.	É organizado segundo padrões diferentes dos da escrita. Contém interrupções, hesitações, repetições e mudanças frequentes de tópico.
Normalmente usa vocabulário exato e gramática complexa.	Frequentemente recorre ao uso de vocabulário vago e gramática simples.

Quadro 1: Resumo das características da oralidade e da escrita adaptado de Spratt, (2011, p. 30)

Considerando a tipologia de discurso em foco, é importante distinguir entre o discurso oral formal e o informal, o primeiro mais usual no sistema escrito e o segundo no sistema oral, não sendo uma associação restrita. Usualmente, o segundo é espontâneo e coloquial, sendo que no primeiro não se encontra nenhuma destas características. Isto é significativo pois “the degree of colloquiality of speech affects its pronunciation, vocabular, grammar and syntax, and the spontaneity affects its syntax and discoursal structure” (Ur, 2013, p. 7).

Segundo Ur, o discurso informal é constituído por algumas particularidades como a redundância, a linguagem coloquial, o ruído e o carácter auditivo. A primeira consiste em repetições, falsos começos, reformulações de frases, correções, elaborações, tautologias e uso de expressões muito próprias, como *quer dizer*. Estes aspetos podem transformar o discurso espontâneo num discurso mais lento e repetitivo contrariamente ao que seria caso fosse um discurso planeado e ensaiado.

O segundo aspeto mencionado pela autora refere-se à informalidade presente no discurso. Com a linguagem coloquial algumas palavras e sons são encurtados (truncamentos), pelo que não existe um correspondente na ortografia. Para além disso observa-se também uma utilização diferente das estruturas sintáticas e do vocabulário, o que se não for tratado em sala de aula provavelmente causará aos alunos dificuldades em compreender um discurso real deste género.

No que concerne ao terceiro aspeto, o ruído⁴, trata-se de um distúrbio exterior ao discurso que afeta a mensagem que está a ser transmitida, fazendo com que o recetor possa não conseguir compreender. Estes distúrbios podem ser provocados por fatores externos, como ruídos, mas também podem ser provocados devido à desatenção do ouvinte. Quando este fator tem lugar, o ouvinte tenta recuperar a informação em falta recorrendo a diferentes estratégias, como o contexto, ou requerendo ao falante que reitere o que fora dito. Há que ter em atenção que, como refere Ur, para falantes não nativos “there is far more «noise»” (2013, p. 8), devido a não ser a sua língua materna.

Relativamente ao carácter auditivo, pode-se afirmar que o discurso formal é caracterizado por decorrer num ritmo regular, num volume constante, enquanto que no discurso espontâneo são visíveis pausas frequentes, sobreposições e tons variados. Estas características encontram-se presentes, uma vez que o discurso informal é rico em hesitações, interrupções, exclamações e reações, como as de surpresa ou irritação. Nesta modalidade do discurso é também usual que o ritmo varie conforme a importância da informação que está a ser transmitida: é natural que se faça uma pausa antes de uma frase vital, ou que se aumente o tom de voz para a pronunciar. Esta variedade de características torna o discurso informal mais difícil de estudar e de compreender, visto que é um

⁴ No sentido de interferência.

discurso menos controlado e mais imprevisível.

O texto oral define-se por ser difícil de caracterizar: pode variar no tema, no número de participantes, na distribuição do turno de palavra, na duração de cada turno de fala ou até mesmo da conversa, pois nenhum destes aspetos será definido previamente, sendo por isso uma interação bastante flexível. No discurso formal altera-se a entoação, sendo esta mais pausada e mais próxima do registo escrito. As estruturas sintáticas e o vocabulário utilizados no discurso oral formal são mais próximos também dos da forma escrita. A maior parte dos discursos orais que ouvimos são informais, sendo espontâneos e coloquiais na sua génese, sendo por isso importante analisar as particularidades deste tipo de discurso junto aos alunos.

3. A compreensão e a interação oral

3.1. Características

3.1.1. Compreensão oral

A condição fundamental para a aquisição/aperfeiçoamento de competências numa língua é o seu uso comunicativo - «aprende-se a falar, falando» (Amor, 1994, p. 67)

Partilhando a ideia de Amor, considera-se importante a prática das competências orais em contexto de sala de aula. Para interagir oralmente, os estudantes necessitam, não só de saber falar e escutar, como também de ser capazes de gerir estas duas competências, alternando-as, como vai ser demonstrado mais à frente nesta secção. Por isto se fará agora uma análise da compreensão e em seguida da interação oral.

O papel da compreensão oral no processo de aquisição de uma língua estrangeira tem sido objeto de extensa investigação (Berges, 2008, p. 899), dado que, em situações comunicativas, o aluno tem que fazer uso desta competência. Esta raramente surge de forma isolada numa experiência real de língua, existindo, no entanto, alguns momentos

em que isso acontece, como, por exemplo, ao ouvir rádio. Isto significa que numa situação real de comunicação o ouvinte normalmente se depara com diferentes tipos de texto associados a um contexto que introduz o ouvinte ao que está prestes a ouvir. Este contexto pode ser fornecido aos ouvintes através de aspetos paralinguísticos, como já fora referido, mas também pode ser dado a conhecer – caso o ouvinte se encontre em contexto de sala de aula – através dos enunciados dos exercícios, ou através do discurso do professor.

Antes de ouvir um texto, e sempre que é dada indicação do que é pretendido com o exercício de escuta ativa, os alunos têm algumas expectativas que podem estar ligadas ao objetivo da audição, concentrando-se em palavras-chave. Nas interações reais estas não se encontram tão definidas, não deixando, no entanto, de existir. Um discurso que corresponda às expectativas do ouvinte é provavelmente melhor entendido do que numa situação oposta, o que indica a necessidade de os objetivos se encontrarem explícitos antes de a audição ser presente aos aprendentes. Pode-se ainda considerar como importante o propósito com que o ouvinte escuta, dado que “[t]oda actividad de escucha está motivada y guiada por un propósito o interés concreto” (Berges, 2008, p. 902). Podem-se por isso distinguir quatro tipos de audição tendo em conta os objetivos da mesma: apreciativa, em que o recetor ouve por prazer; informativa, em que ouve para obter conhecimentos; deliberativa ou crítica, em que ouve para confirmar se a informação dada é válida ou não; e empática, em que o recetor ouve para entender o ponto de vista de outra pessoa ou os seus sentimentos.

Numa situação real, do ouvinte é esperado algum tipo de resposta, seja ela verbal ou não. Contudo, existem situações em que não é esperada resposta ainda que o ouvinte seja capaz de visualizar o locutor, como é o caso da televisão, porque o falante não se encontra fisicamente presente nem a dirigir-se exclusivamente ao ouvinte. Existem também situações nas quais, apesar de não partilharem o espaço físico, é esperada do ouvinte alguma resposta, como é o caso das conversas telefónicas. Os exercícios de compreensão oral, que devem aproximar-se de situações reais de comunicação, devem também dar lugar a uma resposta por parte dos aprendentes ao longo do discurso escutado, “[y]et many classroom listening comprehension exercises demand no response until the end of fairly long stretches of speech, so that when it comes this response is very largely

a test memory than comprehension” (Ur, 2013, p. 4). Para que o exercício de compreensão oral não se afaste do seu objetivo original, os textos áudios apresentados aos alunos devem ser curtos, não se transformando assim num exercício de memorização. Tendo isto por base, não é esperado que as respostas dos ouvintes surjam após a audição da totalidade do texto, mas sim entre audições, de forma a que o ouvinte possa reagir ao discurso, à medida que o vai ouvindo: “[t]he usual pattern is a short period of listening, followed by listener-response (not necessarily verbal), followed by a further brief spell of listening with further respond, and so on.” (Ur, 2013, p. 6). As pausas entre os trechos ouvidos permitem ainda, segundo Berges (2008, p. 911):

al estudiante una de las cosas más escasa para él como oyente: tiempo; tiempo para asimilar y relacionar lo que oye y formar una representación; tiempo para que el estudiante sea consciente de las hipótesis que va formando y de las que va preparando.

Como nos áudios o ritmo não é decidido pelo ouvinte, como poderá acontecer em atividades que pretendam desenvolver outras competências, mas sim pelo locutor, seja proveniente de uma gravação ou não, o ouvinte desgasta-se se a audição for demasiado longa: “[b]ut is certainly a fact that in a long listening comprehension exercise a learner’s grasp of the content is much better at the beginning and gets progressively worse as he goes on” (Ur, 2013, p. 19). Para se aproximar da realidade, o aluno deve ser exposto a textos longos e a textos curtos, mas é sempre necessário considerar o nível de proficiência em que estes se encontram.

A interação com recurso a apoio visual (presencial ou através de vídeos) permite ao ouvinte inferir algumas informações que pode utilizar para enquadrar e compreender melhor o que foi dito. Através deste, o recetor consegue perceber o registo do discurso (formal ou informal), a relação existente entre o falante e o ouvinte, entre outros aspetos. Ur chama a atenção para o facto de que “[s]ound recordings, broadcasts and telephone conversations are relatively poor in such clues, but these normally comprise only a small part of our total listening activity” (2013, p. 5).

Para alguns autores, os apoios visuais em compreensões de textos orais ou escritos podem facilitar a compreensão do texto em questão, mas não se considera que estes recursos ajudem os estudantes a desenvolver a sua capacidade de compreensão auditiva. Como Penny Ur (2013, p. 21) refere,

[...] exercises such as listening to a conversation in order to discover how many participants are there, or watching a film extract and discerning emotions or relations of the actors – these may be fun, and the intellectual student may enjoy analysing how he comes to his conclusions, but they do not improve his ability to understand foreign discourse in context.

Compreender um texto oral com apoio em recursos visuais pode traduzir-se numa tarefa mais cansativa, uma vez que o aprendente, para além de tentar decodificar o texto, tem que se concentrar também em decodificar as imagens a ele associadas. Quanto maior é a quantidade de informação dada ao ouvinte, maior é a tendência para que este tente absorver, o que pode resultar em frustração quando não é bem-sucedido, pelo que “[...] the absence of a visible speaker forces the students to focus on the actual sounds, thus giving more concentrated aural practice” (Ur, 2013, p. 25).

3.1.1.1. Construção de materiais

Em relação à escolha e construção de materiais, o uso de materiais construídos por vezes resulta em materiais demasiado artificiais e afastados da realidade da língua, o que não contribui para o desenvolvimento da competência de compreensão oral do aluno. Se, por um lado, se considera que os materiais autênticos melhoram os resultados dos aprendentes e são mais motivadores para os alunos (Duarte, 2015, p. 60), acreditando-se que assim podem resultar em aprendizagens mais duradouras, por outro, este tipo de materiais apresentam normalmente discursos rápidos, que podem não ser muito adequados a níveis mais baixos. Um outro fator que acresce a dificuldade para os aprendentes de níveis mais básicos, aquando da compreensão de textos áudio, é o facto de não ser possível observar os interlocutores. Para Ur, “[t]hese two disadvantages

together mean that sound recordings of authentic conversations have only limited values as bases for listening exercises” (2013, p. 23). Para esta autora, o discurso espontâneo não é extremamente necessário se o professor for capaz de criar materiais nos quais se observem características próximas às dos textos autênticos, podendo ser manuseados de forma a se adaptarem ao tipo de aprendentes: “[s]tudents may learn best from listening to speech which, while not entirely authentic, is an approximation to the real thing, and is planned to take into account the learners’ level of ability and particular difficulties” (Ur, 2013, p. 23). Não se deve desconsiderar que os materiais autênticos também se podem modificar e que em níveis avançados o texto autêntico pode ser de mais fácil interpretação. Desta forma, aceita-se a sugestão de Duarte quando afirma que se deve procurar uma progressão do mais simples para o mais complicado para os estudantes, que pode passar por ser do formal para o informal (2015, p. 61). Em síntese, o professor deve criar os áudios de forma a que se adaptem ao nível dos seus alunos e às características dos mesmos “providing nevertheless a reasonable model of spontaneous natural speech” (Ur, 2013, p. 24).

Ao construir os exercícios de compreensão auditiva o professor deve ter em consideração alguns aspetos, como as características do público-alvo, o nível em que os alunos se inserem, entre outros. Os exercícios de compreensão oral devem ser mais orientados para o sucesso do que para testar o conhecimento dos aprendentes, pois o sucesso é um fator motivador para os alunos. Desta forma, os exercícios não devem representar uma dificuldade demasiado elevada; se forem demasiado complicados, os aprendentes não se vão conseguir concentrar na audição em si própria, sendo a motivação também menor. Este é mais um motivo pelo qual não devem ser criados exercícios em que seja pedido aos estudantes que memorizem informação, ou em que lhes seja pedido que comparem informações diferentes: “[t]he task itself should always be relatively easy and the focus remain the listening itself; once the students understand the language they should be able to do the activity as a whole with no difficulty” (Ur, 2013, p. 27). Por outro lado, exercícios demasiado simples podem tornar-se pouco desafiadores, pelo que se defende a construção de exercícios equilibrados no que diz respeito ao grau de dificuldade.

Berges apresenta um esquema (Figura 1) em que a dificuldade e a autenticidade das atividades varia fundamentalmente de acordo com três parâmetros: a situação, o texto e a tarefa (2008: 912).

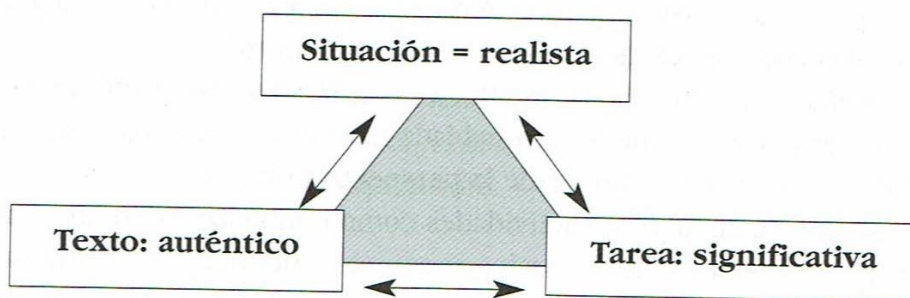


Figura 1: Esquema de criação de exercícios de compreensão oral (Berges, 2008, p. 912)

A situação proposta aos estudantes deve ser realista para que possam relacionar a atividade com a vida fora da sala de aula; o texto deve ser autêntico de forma a não privar o contacto dos aprendentes com os traços característicos da língua falada, e com os quais são confrontados fora da sala de aula; a tarefa deve estimular os alunos e dar motivos para que estes queiram aprender.

Em relação ao feedback sobre as respostas dos alunos aos exercícios propostos - aspeto desenvolvido no subcapítulo 3.2. – este deve ser dado logo após a realização dos mesmos. Nos exercícios de compreensão auditiva e de interação oral esta deve ser a estratégia adotada, pois acredita-se que se os comentários forem feitos mais tarde, os estudantes poderão já ter esquecido a sua prestação, ou até mesmo o que foi dito no texto oral, pelo que “the learning value of listening exercises is increased if there is immediate teacher-feedback on student performance” (Ur, 2013, p. 29).

A posição que o ouvinte mantém em relação ao falante e ao discurso dentro da situação de comunicação condiciona e determina a atuação do ouvinte e a sua compreensão. Berges defende que existem quatro posições típicas que o ouvinte pode

assumir: a de interlocutor, em que o ouvinte divide o discurso em partes iguais com o falante; a de destinatário, em que o falante se dirige especificamente a este; a de membro de um público, em que o discurso não lhe é dirigido especificamente – como será o caso de um aviso público; e a de ouvinte acidental ou não intencional, em que a mensagem não é dirigida ao ouvinte e ele está fora do discurso, embora tenha acesso a ela (2008, p. 901). A distinção feita entre os vários tipos de ouvintes permite perceber que a participação dos ouvintes nos discursos é variável. Segundo a mesma autora, à medida que o ouvinte se distancia da sua posição de falante aproximando-se da posição isolada de ouvinte as suas possibilidades e direito de participação diminuem (2008, p. 901).

Supondo que o estudante se encontra numa situação real de comunicação, terá de ser capaz de processar e interpretar o texto com rapidez, principalmente quando consideramos que por vezes só tem uma oportunidade de o ouvir, não podendo rever o texto. Para isto o ouvinte dispõe de processos mentais automáticos e económicos que lhe permitirão separar a informação relevante da desnecessária e da qual ele irá necessitar a curto ou longo prazo. Ainda assim, o estudante pode perder alguma informação durante a receção por variados motivos. De forma a completar essas quebras, o ouvinte pode recorrer ao seu conhecimento do mundo, ou seja, a um conjunto de informações e experiências que se encontram interiorizados na memória, sendo que a maior parte deste conhecimento é de carácter cultural, relacionando-se com o seu conhecimento da língua e com o contexto.

3.1.2. Interação oral

A interação oral compreende os dois processos primários já referidos (compreensão e produção), não se limitando aos mesmos, pelo que se pode afirmar que “[f]rom a communicative, pragmatic view of the language classroom, listening and speaking skills are closely intertwined” (Brown, 2001, p. 267). Como a compreensão oral é parte constituinte da interação, não se considera necessário repetir as características que foram referidas no subcapítulo anterior, ainda que na interação o interlocutor assuma um papel de ouvinte; um papel mais ativo do que apenas um mero recetor.

Será analisada a interação oral numa perspetiva do falante e da conversação. Partindo do princípio de que existem dois interlocutores e de que ambos têm que recorrer

às competências referidas alternadamente, o QECR defende que:

Os dois interlocutores podem falar ao mesmo tempo e, simultaneamente, ouvir-se um ao outro. Mesmo quando as tomadas de palavra são rigorosamente respeitadas, o ouvinte já está geralmente a prever o fim da mensagem do emissor e a preparar a sua resposta. Aprender a interagir assim inclui mais do que aprender a receber e a produzir enunciados. De um modo geral, atribui-se, portanto, grande importância à interacção no uso e na aprendizagem da língua, considerando o seu papel central na comunicação. (Conselho da Europa, 2001, p. 36)

Comunicar exige esta alternância entre competências, não se restringindo, no entanto, a elas. Para interagir, os interlocutores têm que fazer uso da sua competência linguística em todos os elementos – lexicais, gramaticais e paralinguísticos – e da sua competência sociolinguística, uma vez que, para além de receber e produzir mensagens, o interlocutor deve ser capaz de interpretá-las no seu contexto e negociar significados. A integração de várias competências em atividades de sala de aula aproxima a situação artificial da situação real, já que, para comunicar numa situação real, os estudantes têm de ativar várias competências em simultâneo. Assim, esta competência demonstra ser de difícil gestão por parte dos alunos. A redundância, os truncamentos, a linguagem coloquial, o ritmo e a entoação característicos de algum tipo de oralidade tornam a interação pouco linear, e por isso mais difícil de controlar em LE.

Tal como na compreensão oral, os alunos devem estar cientes dos objetivos a cumprir antes de realizarem a atividade. Estes podem variar conforme os objetivos do professor ao utilizá-la e de acordo com o nível dos alunos. Podem passar pelo uso de algumas competências linguísticas e/ou gramaticais desenvolvidas em aula e a pôr em prática com a interação, ou características como a fluência, a rapidez e a espontaneidade. A interação, que se realiza através de diferentes intercâmbios comunicativos, tem como principal benefício o facto de o aluno se encontrar numa posição onde tem que pôr em prática os conhecimentos adquiridos e em que é o principal agente da atividade. Esta

prática pode também servir de meio para sedimentar o que foi desenvolvido anteriormente, já que “[l]as comunicaciones humanas se estructuran y se fijan a partir de la repetición y la experiencia que vamos adquiriendo los interlocutores (Cassany et al., 1998, p. 143). Desta forma, os exercícios de interação oral devem tentar refletir o mais possível as condições em que têm lugar fora do contexto educativo.

3.1.2.1. A dramatização em sala de aula

Para desenvolver a expressão oral, mais particularmente a interação, podem ser utilizadas várias estratégias e atividades que variam em objetivos e resultados. Entre as estratégias possíveis de adotar, optou-se, nas atividades que serão apresentadas neste relatório, pela dramatização de situações verosímeis, para que fosse possível que os estudantes pudessem representar situações próximas das reais que podem experienciar fora do contexto formal de ensino-aprendizagem. Entende-se aqui como dramatizações situações em que os alunos deixam de ser eles mesmos e o foco está em “interpretar un determinado papel, hacer mímica o imitar un comportamiento durante un período de tiempo corto y generalmente con una información dirigida” (Andrés et al., 2005, p. 1). Esta é uma atividade muito flexível que permite introduzir qualquer situação comunicativa, podendo os alunos representar uma situação próxima da realidade e que pode ser utilizada por todos os professores. As dramatizações não exigem muito tempo de preparação, pois pretende-se que a conversa entre os estudantes seja o mais espontânea e improvisada possível de forma a observar-se a verdadeira capacidade dos alunos de criar uma conversa natural. Para além de se poder abordar qualquer situação comunicativa com esta atividade, pode-se ainda tratar todo o tipo de temas e integrar tantos participantes quantos sejam necessários. Para Cassany et al. “[l]as ventajas de la técnica residen en lo que los alumnos se implican de cuerpo y alma, que es muy rentable lingüísticamente (los alumnos «actúan» el 100% del tiempo) y ofrece oportunidades verosímiles de usar la lengua” (1998, p. 157). Com esta técnica os alunos têm um papel ativo na atividade a ser desenvolvida, pelo que a sua motivação aumenta “y esto es sumamente importante porque el déficit emocional suele ser uno de los principales problemas para que ele aprendizaje se lleve a cabo de una forma efectiva” (Martín, 2013, p. 452). Ainda que se possa pensar

que a dramatização possa fazer com que os alunos pratiquem a língua à vez, a verdade é que este tipo de interação oral não é benéfico apenas para quem o pratica; basta refletir sobre o facto de os colegas que ficam a assistir às dramatizações estarem, no mínimo, a desenvolver a sua compreensão auditiva, sobretudo se tiverem alguma tarefa a cumprir. A dramatização tem ainda como benefícios o facto de abarcar diferentes estilos de aprendizagem, desenvolver a criatividade e propiciar o desenvolvimento da expressividade corporal (Martín, 2013, p. 453; Saraiva, 2013, p. 18). Por fim, na dramatização os alunos podem aplicar a gramática e vocabulário aprendido a usos reais da língua, estabelecendo uma ligação entre a língua e o contexto. Como Saraiva defende, a partir de Davies (1990), “[a]lgumas das razões para o uso do jogo dramático são então a sua relevância para o conteúdo programático, a oportunidade de aumentar o conhecimento das funções paralinguísticas, a sua acessibilidade linguística, o seu interesse intrínseco [...] e a possibilidade de usar as atividades dramáticas de futuro” (Saraiva, 2013, p. 19). Com a discussão anterior à dramatização, na qual os alunos escolhem, de uma lista de sugestões do professor, quais situações e como as representar, estes desenvolvem ainda o trabalho em equipa de forma cooperativa, “de modo que la lengua meta se convierte en un instrumento que les facilita la tarea y ayuda a que los estudiantes se comuniquen mediante el intercambio de información, la discusión, la negociación y la toma de decisiones” (Andrés et al., 2005, p. 4).

A esta técnica estão também associados possíveis problemas que podem afetar o desenvolvimento e os resultados da mesma. Algumas dramatizações podem exigir um espaço ou materiais dos quais o professor não dispõe e pode-se criar demasiado ruído ao realizar a atividade. Para além disso, em alguns estudantes mais reservados a dramatização pode significar falhas no discurso, devido ao nervosismo, ainda que possa também causar o efeito oposto, uma vez que traz ao aluno “[l]a posibilidad de ser outro” e “[e]sto ayuda a superar la timidez” (Martín, 2013, p. 452).

Pode dividir-se a dramatização em três diferentes fases, todas igualmente importantes. A primeira será a explicitação dos objetivos da atividade, a estruturação dos grupos, a divisão das situações; a segunda será a dramatização em si mesma, na qual os estudantes representam os papéis que escolheram ou lhes foram atribuídos. Por fim dá-se

a avaliação, através da qual os estudantes serão confrontados com o que de mais e menos positivo sucedeu nas representações, sem nunca esquecer que o objetivo principal é praticar a língua-meta em situações próximas da realidade dos aprendentes.

Antes de pôr em prática a atividade de interação oral é necessário criar pré-atividades, que servem para dar ênfase à aquisição de estruturas gramaticais e lexicais e preparam os alunos para usar estes itens em exercícios comunicativos, mais globais e contextualizados. Desta forma, para se poder desenvolver uma interação oral, deve-se primeiro aumentar e desenvolver o léxico dos estudantes e o seu conhecimento gramatical, conhecimentos dos quais os alunos farão uso no momento da interação. Os exercícios de dramatização podem também ser realizados com o objetivo de analisar quais são as dificuldades dos estudantes. Através deste método, as interações orais não são colocadas em prática no final da unidade didática, mas sim no seu início. Não se pretende defender a escolha de uma opção em detrimento da outra, uma vez que ambas podem ser utilizadas com diferentes objetivos.

Para desenvolver o léxico e estruturas características da oralidade e da interação, acredita-se que é possível recorrer a exercícios de compreensão auditiva. O facto de o aluno ser confrontado com um texto modelo que deve respeitar, em certa medida, aquando da sua interação oral, demonstra-se positivo, pois, através da análise do texto é possível o estudante recolher todo o tipo de informações que possam vir a ser necessárias. O professor tem um papel importante no que respeita à seleção e produção dos áudios e à escolha de exercícios de compreensão auditiva, uma vez que estes devem apontar para os objetivos definidos e para o que se espera que o aprendente seja capaz de cumprir no final da unidade didática. Cassany defende que “[...] se puede relacionar la práctica oral con la lectura de escritos que usen los mismos recursos” (1998, p. 180) porém, talvez seja tão ou mais produtivo relacionar a interação oral com compreensão de textos também eles orais. Isto porque em conversações, sejam elas autênticas ou construídas com base em interações reais, encontram-se presentes características da oralidade, os alunos desenvolvem a sua compreensão oral – competência a que têm que recorrer aquando da interação – e têm acesso à pronúncia das palavras o que não acontece quando apenas têm acesso a textos escritos. Como Rivers defende,

Through interaction, students can increase their language store as they listen to or read authentic linguistic material, or even the output of their fellow students in discussions, skits, joint problem-solving tasks, or dialogue journals. In interaction, students can use they possess of the language – all they have learned or casually absorbed – in real-life exchanges. ... Even at an elementar stage, they learn in this way to exploit the elasticity of language. (Rivers, 1987, p. 4-5, citado por Brown, 2001, p. 165)

Após selecionados os exercícios de compreensão que podem servir de base para a criação de exercícios de alargamento lexical, podem ser criados exercícios de funcionamento da língua. Nestes, os alunos devem desenvolver a sua competência linguística, pondo em prática os conhecimentos que o professor considera que vão ser necessários mobilizar na interação oral.

Apenas após desenvolvidas as atividades pré-comunicativas os alunos devem aplicar os seus conhecimentos nas atividades comunicativas.

3.2. Avaliação, feedback e correção

Ao criar os exercícios para aplicar em aula deve-se refletir sobre a avaliação dos mesmos. Por avaliação aqui não se entende exclusivamente uma observação que visa quantificar uma prestação; avaliação poderá associar-se ao observar das prestações dos alunos de forma a poder estar a par da evolução dos mesmos e a poder comentá-la. No momento em que se definem os instrumentos de avaliação defende-se que o professor deve ter em consideração os seguintes aspetos: validade, fiabilidade, exequibilidade e viabilidade (Conselho da Europa, 2001; Martínez, 2008).

Segundo o QECR ,

[é] possível considerar que o procedimento de um teste ou de uma avaliação é válido, se puder ser demonstrado que aquilo que é efectivamente avaliado, o constructo, é aquilo que, no contexto dado, deve ser avaliado e se

a informação recolhida der uma representação exacta da proficiência do(s) candidato(s) em questão (Conselho da Europa, 2001, p. 243),

o que significa que um exercício é válido se avaliar aquilo a que se propõe “[y], en el caso de la expresión oral, para que una prueba se considere válida, deberá proporcionar muestras de la lengua hablada que reflejen la capacidad del aprendiz para producir lengua propia, correcta y adecuada a su nivel” (Martínez, 2008, p. 984), isto porque, não se pretende unicamente que o estudante fale, mas sim que o faça com um objetivo comunicativo.

A fiabilidade é o que permite avaliar dois exercícios diferentes da mesma forma. As questões de tipologia fechada são as que proporcionam respostas estáveis e uma avaliação objetiva. Por sua vez, as de tipologia aberta oferecem uma variedade de respostas que não são tão fáceis de avaliar de forma objetiva. De forma a tentar que exista uma avaliação mais objetiva e justa possível, podem-se criar critérios de avaliação e utilizá-los para avaliar todos os estudantes.

O QEQR defende ainda que os procedimentos de avaliação devem ser exequíveis, justificando que “[a] exequibilidade é uma questão essencial da avaliação do desempenho” (Conselho da Europa, 2001, p. 245).

Teresa Martinez refere a importância dos dois primeiros aspetos referidos, afirmando a existência de um terceiro, diferente do mencionado no QEQR. Para esta, os exercícios de avaliação devem ser aceitáveis para o estudante que o vai fazer. Desta forma, espera-se que o exercício não cause estranheza aos estudantes, que as instruções do mesmo sejam compreensíveis e que o tempo destinado à sua realização seja o suficiente para a sua realização. A este critério a autora chama de viabilidade. Os quatro elementos referidos consideram-se necessários e devem ser tidos em conta ao preparar exercícios de forma a garantir a qualidade do instrumento de avaliação.

A avaliação pode ser de diferentes tipos, tendo-se recorrido, neste trabalho, à formativa, uma vez que será focada a avaliação do aluno pela sua atuação em aula, utilizando instrumentos para obter informações acerca do progresso do mesmo durante a aquisição da língua-alvo, tal como das dificuldades sentidas ao longo do processo de

aprendizagem e das estratégias adotadas para as ultrapassar.

Interessa, dentro do contexto em que esta fundamentação teórica se insere, refletir e compreender como se podem avaliar exercícios de compreensão e de interação oral.

No que diz respeito à compreensão oral, não é tarefa fácil avaliar se os estudantes são capazes de compreender um texto que lhes é proposto. Pior ainda se se considerar que existem vários estudantes que realizam o exercício de escuta ao mesmo tempo, pelo que questionar um aluno sobre o que ouviu permite aos seus colegas ter acesso à resposta, o que por sua vez, não permite perceber se estes compreenderam o texto ou não. Acredita-se que para avaliar a compreensão oral a melhor opção é recorrer a itens de resposta fechada, que exijam do aluno apenas a escolha de uma resposta ou uma resposta muito curta (Martínez, 2008; Ur, 2013). Isto porque o tipo de exercício proposto exige que o aluno responda enquanto ouve o texto, não se pretendendo que o estudante memorize o texto de forma a responder após o ter ouvido, mas sim que seja capaz de retirar as informações mais importantes, tal como certas palavras chave.⁵ Da tabela referida em nota de rodapé pode-se depreender que existem variadas formas de avaliar, isto é, de medir a compreensão dos alunos, às quais se pode recorrer. Parece que o mais correto será utilizar diferentes tipos de exercício para servir este propósito, uma vez que os alunos diferem nas características e nos objetivos pessoais de aprendizagem da língua-alvo.

Defende-se ainda que a compreensão oral dos alunos seja testada e avaliada de forma isolada em relação a outras competências pois,

“integrar destrezas puede afectar a la validez de la prueba, en la medida en que puede ocurrir que el candidato entenda lo que oye, pero que sea incapaz de expresarse de forma correcta y adecuada, de manera que su actuación no refleje su competencia como oyente” (Martinez, 2008, p. 990)

A interação oral será uma competência de difícil avaliação, porém os exercícios criados para a avaliar, tal como acontece com a compreensão, devem respeitar os quatro

⁵ Pode-se observar na tabela proposta por Martinez, que tipos de exercícios se podem construir para avaliar a compreensão oral dos estudantes e as suas características (Martinez, 2008, pp. 990-992).

requisitos referidos inicialmente (validade, fiabilidade, exequibilidade e viabilidade). De forma a cumprir o primeiro requisito, devem-se criar exercícios válidos que correspondam a tarefas de uso de língua. A avaliação da atuação dos estudantes realizada por apenas um professor sem apoio de descritores que o ajudem a uniformizar a avaliação pode resultar numa avaliação subjetiva, o que se pode traduzir em repercussões negativas no que diz respeito à fiabilidade da avaliação. De forma a evitar uma avaliação demasiado subjetiva podem-se criar grelhas que descrevem os diferentes níveis de atuação que os alunos devem atingir. Estes níveis definem-se especificando o que é esperado do estudante e que corresponderá aos objetivos e conteúdos do nível para o qual foi construído o exercício.

Por fim, os exercícios devem ser exequíveis e viáveis, pois os alunos devem ser capazes de realizar o exercício proposto e, para isso, devem usufruir do tempo necessário para que consigam mostrar a sua competência na língua falada.

Os exercícios utilizados para avaliar a interação oral devem ser construídos de forma a diminuir o nível de nervosismo dos estudantes. Para isto sugere-se que os exercícios apresentados aos aprendentes sejam graduais partindo de exercícios mais fáceis para os mais exigentes. O tipo de atividades que permite pôr em prática a interação oral pode variar, podendo ser uma dramatização, uma conversa guiada, na qual o estudante interaja oralmente com o professor numa conversa orientada por este, ou até mesmo uma conversa espontânea. As primeiras duas sugestões são de carácter semicontrolado enquanto que a última é mais difícil de ser controlada pelo professor, uma vez que o aluno consegue conduzir a conversa através dos temas que pretender. O primeiro exercício tem como vantagem poder corresponder a tarefas de uso real de língua, enquanto que o segundo permite levar o aluno a utilizar determinado vocabulário e estruturas gramaticais e na terceira existe uma interação espontânea que resulta numa conversa autêntica ou próxima disso.

Quando os alunos desenvolvem atividades de interação oral sem o propósito de serem avaliadas, estas não estão dispensadas da observação do professor e dos seus comentários sobre a prestação dos estudantes.

Segundo o modelo apresentado em 1976 por Neddy Vigil e John Oller (Figura 2), o feedback pode dividir-se em cores como se de um semáforo se tratasse.

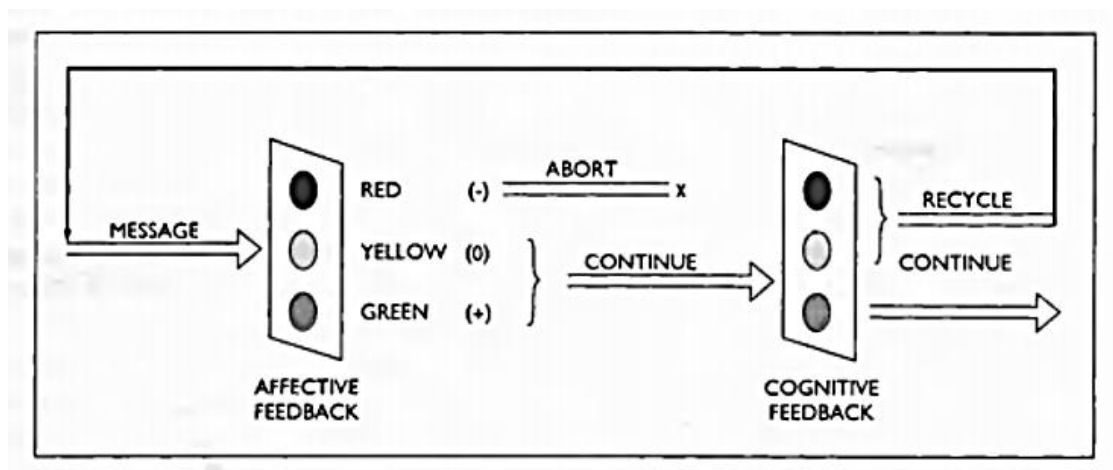


Figura 2: Feedback Afetivo e Cognitivo - modelo de Vigil e Oller de 1976 a partir de Brown (2001, p. 289)

Em relação ao feedback afetivo, a luz verde “allows the sender to continue to get a message across” (Brown, 2001, p. 289), enquanto que a luz vermelha leva o falante a interromper a sua tentativa de comunicar. É através do semáforo do feedback cognitivo que a decisão de corrigir o erro dos estudantes toma lugar. Neste, a luz verde significa que não existe necessidade de corrigir o discurso do aprendente e a luz vermelha que a mensagem transmitida pelo locutor não foi compreendida pelo recetor. O feedback cognitivo não se segue, linearmente, ao afetivo, como a imagem parece demonstrar, podendo os dois ocorrer simultaneamente. De forma a contribuir para o desenvolvimento dos estudantes o professor deve ser capaz de dar um feedback efetivo, não optando exclusivamente entre o positivo ou negativo. Não havendo um equilíbrio do feedback dado aos aprendentes, a aprendizagem não se torna efetiva. Com isto, quer-se dizer que se este for demasiado negativo, os alunos podem sentir que não são capazes de comunicar na LE, o que pode resultar numa desistência nas tentativas de comunicar. Se, por outro lado, o feedback for demasiado positivo, os estudantes não serão consciencializados dos erros por eles cometidos, pelo que não serão capazes de se corrigir, podendo o erro fossilizar-se. Como Brown explica, “[t]he task of the teacher is to discern the optimal

tension between positive and negative cognitive feedback” (2001, pp. 289 e 290).

Quer se recorra ao uso do feedback positivo, quer se opte pela correção dos estudantes, a validação do discurso ou a sua correção surgem com algo positivo, uma vez que pode levar os alunos a adquirir conhecimentos. Por vezes, pode-se também decidir ignorar o erro, como se poderá observar de seguida, sendo que o mesmo não deve suceder demasiadas vezes, podendo o aluno fossilizar os seus erros.

De forma a combater os erros de construção de discurso dos alunos, Brown criou um esquema que sintetiza os aspetos que o professor deve ter em atenção no momento em que toma a decisão de corrigir ou não os erros dos estudantes.

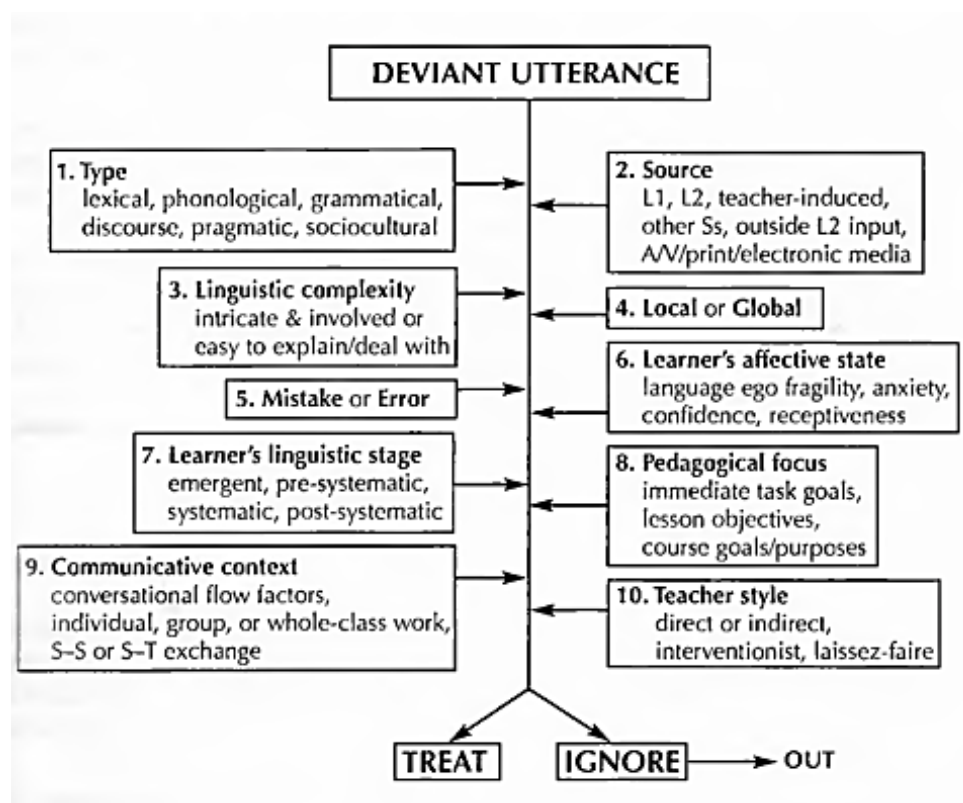


Figura 3: Modelo para tratamento de erros de discurso na sala de aula proposto por H. Douglas Brown (2001, p. 293)

O modelo acima apresentado pretende demonstrar o que o professor deve

identificar e considerar antes de decidir corrigir o erro do aprendente ou ignorá-lo. O primeiro passo deve ser identificar (1) a tipologia da incorreção – se é lexical, fonológica, pragmática ou sociocultural – seguindo-se da identificação (2) da sua proveniência – se se trata de uma transferência da língua materna ou de outra LE, por exemplo. A complexidade linguística do erro (3) – já que, segundo o autor, caso o erro advenha de um conteúdo ainda não abordado pode resultar numa correção demasiado extensa ou complexa para o nível em que se encontram os alunos – é um fator que, para além de ajudar na tomada da decisão principal, ou seja corrigir ou não o erro, pode ajudar o professor a perceber como lidar com a incorreção, caso o decida corrigir. O passo seguinte assenta na capacidade de o professor ser capaz de perceber se o erro é local ou global (4). Brown utiliza a definição de James Hendrickson (1980), segundo a qual o primeiro tipo não necessita de correção, pois o erro não afeta a compreensão da mensagem, enquanto que o segundo tipo pode afetar a compreensão da mensagem, o que obriga a uma correção. O professor deve ainda ser capaz de compreender se está perante um erro ou uma falha. Segundo Pulverness et al. (2005) é considerado erro sempre que este surge quando os aprendentes tentam produzir um discurso que exige conhecimentos que estão para além do seu nível corrente de processamento de língua. Normalmente, os aprendentes não são capazes de corrigir os seus próprios erros, uma vez que não compreendem onde erraram. Por sua vez, falhas são o resultado de cansaço, preocupação, ou outras emoções ou circunstâncias temporárias e externas. Este tipo de incorreção pode ser corrigida pelo aprendente desde que este se aperceba da sua ocorrência (Pulverness et al., 2005, p. 44), o que significa que o falante “é incapaz de pôr em prática correctamente as suas competências, como pode ser o caso de um falante nativo” (Conselho da Europa, 2001, p. 214).

Depois de analisados os primeiros cinco aspetos, o professor deve ainda (6) considerar a posição do aluno em relação à língua e à sua aprendizagem, isto é, em relação à sua confiança e receptividade à língua, por exemplo. É natural que um estudante que não se sinta à vontade para se expor oralmente em frente aos seus colegas, se sinta ansioso e nervoso sempre que tenha de o fazer, o que pode originar falhas não causadas por falta de conhecimentos linguísticos. A percepção da fase em que se encontra o conhecimento

linguístico do aluno (7) pode permitir ao docente optar pela forma mais correta para tratar a incorreção. Para além do referido, o professor deve (8) refletir sobre a pertinência da mesma no cumprimento dos objetivos pedagógicos das suas aulas e do curso. Deve-se ainda considerar, caso seja uma situação de discurso fluido, se será mais produtivo interromper o discurso do aluno para o corrigir ou se este se lembrará da incorreção que cometeu no final da sua intervenção (9). Por fim, defende-se que (10) o estilo de ensino do professor também tem influência, ainda que menor, na decisão de corrigir ou não.

Terminada a reflexão sobre os dez pontos mencionados, é ainda necessário verificar se o erro interferirá na aprendizagem do aluno no nível em que se encontra, já que se o aprendente ainda não estiver num nível onde é esperado que seja capaz de detetar o erro por ele cometido e de o corrigir, o professor também não o deve fazer. Tomada a decisão, baseada nestes aspetos, de corrigir ou não a incorreção, o professor termina a sua reflexão (out) (cf. Figura 3).

Todos os aspetos que foram enumerados são de facto importantes para decidir se a incorreção cometida pelo aprendente deve ou não ser corrigida, no entanto, não se pode ignorar que o professor dispõe de pouco tempo – alguns minutos ou até mesmo segundos – para tomar a sua decisão, o que pode resultar numa decisão não baseada em todos estes pontos. Como o QECR salienta, “[o]s examinadores, especialmente os da produção oral, têm de trabalhar sob uma pressão de tempo considerável e só conseguem manipular um número bastante limitado de critérios” (Conselho da Europa, 2001, p. 43).

Após refletir sobre estes aspetos, o professor deve ainda determinar: (a) quando o erro vai ser corrigido – se imediatamente ou no fim do discurso do aluno – (b) quem o vai corrigir – pode ser o professor, pode recorrer aos outros estudantes ou ao próprio aluno que errou para tentar corrigir o erro, o que pode ser uma forma de os aprendentes praticarem a língua e a interajuda – (c) e de que modo vai corrigir o aluno, não esquecendo que recorrer a um reforço positivo, exaltando aspetos que o aluno foi capaz de produzir no seu discurso e, assim, não se focando apenas nos aspetos negativos, torna a correção menos ríspida e de mais fácil aceitação. Submetidos a um reforço positivo, segundo Brown, apoiado na teoria de Skinner, os falantes “will be led to internalize certain speech patterns” (2001, p. 290).

Como se pode observar, tomar a decisão de corrigir ou não o erro não é tão simples como por vezes possa parecer. Há que considerar várias condicionantes que podem ter um efeito mais ou menos positivo na aprendizagem do aluno.

Em relação à produção e interação orais, existe uma necessidade de recolher o *corpus* resultante das prestações dos estudantes em algum tipo de suporte por vários motivos, “[e]s decir, la observación es una tarea que practicamos de manera espontánea, pero que pierde gran parte de su virtud cuando no quede recogida y, por lo tanto, hace prácticamente imposibles la reflexión y la interpretación de los datos” (Cassany, 1998, p. 75). É fundamental ter um documento gravado primeiramente no caso de o aluno demonstrar algum desacordo com a avaliação que lhe fora atribuída, caso esta exista. Por outro lado, as gravações podem ser utilizadas na análise da interlíngua, uma vez que proporcionam uma grande quantidade de dados importantes que, segundo Martinez “permiten estudiar diversos niveles de la actuación lingüística de aprendices de L2” (2008, p. 998). Por último, as amostras recolhidas podem ser utilizadas para a criação de critérios de avaliação. Com as amostras obtidas os professores poderão conseguir ter uma ideia mais clara do que os aprendentes inseridos num certo nível de proficiência são capazes de alcançar, pelo que as gravações podem ser um elemento útil para a criação de grelhas que tornem a avaliação mais objetiva.

4. O aluno de A2

Após exploradas as características das competências de compreensão e interação orais, é necessário esclarecer o que é esperado dos estudantes de nível A2 nestes domínios (Quadro 2). No nível elementar (A2), segundo o QECR, dos estudantes é esperado que a comunicação se foque em tarefas diárias e assuntos do quotidiano através de frases simples e com recurso a vocabulário elementar.

A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas	Escala global
	É capaz de compreender o suficiente para ir ao encontro de necessidades de tipo concreto, desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada.	Compreensão do oral geral
	É capaz de compreender expressões e palavras-chave relacionadas com áreas de prioridade imediata (p.ex.: informações muito básicas sobre si próprio, a família, as compras, o meio circundante, o emprego), desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada.	
	É capaz de interagir com razoável à-vontade em situações bem estruturadas e conversas curtas, desde que, se for necessário, o interlocutor o ajude. É capaz de lidar com trocas habituais e simples e sem muito esforço; é capaz de fazer e responder a perguntas, trocar ideias e informações sobre assuntos que lhe são familiares e em situações familiares previsíveis.	Interação oral geral
	É capaz de comunicar no âmbito de tarefas simples e habituais que requerem a troca simples e directa de informações sobre assuntos que lhe são familiares, relativos ao trabalho e aos tempos livres. É capaz de gerir trocas de tipo social muito curtas, mas raramente é capaz de compreender o suficiente para manter uma conversa por sua iniciativa.	

Quadro 2: Escala de descritores de desempenho para o nível A2 (cf. Conselho da Europa, 2001, pp. 49, 103 e 113)

A análise das características dos estudantes de nível elementar permite elaborar exercícios que se adaptem ao nível em questão. Apesar de, como se pode observar, não

se esperar que o aluno deste nível seja capaz de compreender um texto longo e complexo, nem de utilizar a língua com fluência, correção e eficácia, a compreensão e interação orais não devem ser excluídas do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Se por um lado a expressão oral é vista como um processo que envolve a receção e a produção, por outro destaca-se que também é necessário ter em conta os elementos linguísticos, como a gramática, o léxico, a fonética e a entoação, os “elementos paralinguísticos, como os gestos e a expressão facial, por exemplo, e elementos sociolinguísticos (quando, porquê e como produzir o discurso)” (Ferreira, 2015, p. 19), que se demonstram fundamentais para o domínio da competência oral.

Os alunos devem mobilizar todos estes conhecimentos de forma a aplicá-los nas atividades de expressão oral, até porque, segundo o QECR, o aluno de nível A2 desenvolve interações sociais e:

utiliza fórmulas de delicadeza e formas de tratamento simples do quotidiano; sabe cumprimentar as pessoas, perguntar-lhes como estão e reagir às respostas; participa em conversas sociais muito breves; faz perguntas e dá respostas a questões acerca do trabalho e dos tempos livres; faz e responde a convites; discute o que fazer, onde ir e faz os preparativos necessários para executar essas tarefas; faz e aceita propostas. Aqui encontrar-se-ão também os descritores relativos a saídas e deslocações, versão simplificada do conjunto de especificações transaccionais do Nível Limiar para adultos que vivem no estrangeiro: efectua transacções simples nas lojas, nas estações de Correios ou no banco; obtém informações simples sobre viagens; utiliza os transportes públicos: autocarros, comboios e táxis; pede informações elementares; pergunta o caminho e indica-o; compra bilhetes; pede e fornece serviços e bens quotidianos. (Conselho da Europa, 2001, p. 61)

Considera-se ainda necessário analisar os descritores de desempenho disponíveis para os alunos que se encontram em nível A2+, ou seja, a aproximar-se do nível de utilizador independente, de forma a perceber o que é esperado que estes estudantes sejam

capazes de cumprir à saída do nível. Nesta fase é esperada

[u]ma participação mais activa na conversação, desde que apoiada e dentro de certas limitações [...] *p. ex.: inicia, mantém e termina uma conversa simples frente-a-frente; compreende o suficiente para se desembaraçar, sem grande esforço, em situações de rotina simples; entende e troca ideias e informações sobre assuntos que lhe são familiares em situações quotidianas previsíveis desde que o interlocutor o ajude, se necessário; comunica com êxito acerca de temas elementares, desde que possa pedir ajuda para exprimir o que quer; desembaraça-se em situações quotidianas de conteúdo previsível, embora geralmente deva adaptar a sua mensagem e procurar palavras; interage com razoável à-vontade em situações estruturadas, com ajuda, mas a participação em discussões abertas é muito limitada, e tem também uma capacidade mais significativa para manter monólogos, p. ex.: exprime de forma simples o que sente; faz descrições longas de aspectos quotidianos daquilo que o rodeia, p. ex.: as pessoas, os lugares, uma experiência escolar ou de trabalho; descreve actividades passadas e experiências pessoais; descreve hábitos e rotinas quotidianas; descreve planos e a sua organização; explica do que gosta ou não em qualquer coisa; faz descrições curtas e básicas de acontecimentos e actividades; descreve animais de estimação e objectos pessoais; utiliza uma linguagem descritiva simples quer para fazer declarações breves sobre o que possui, quer para fazer comparações.* (Conselho da Europa, 2001, p. 62)

Os descritores do quadro de referência por vezes não correspondem às capacidades dos estudantes quando se encontram em imersão, uma vez que os aprendentes muitas vezes se mostram capazes de ir mais além do que o quadro orientador descreve. Para além disso, a compreensão e a interação orais são mais importantes para os alunos que se encontram na condição de imersão, já que estes podem ter de recorrer a estas competências no seu dia a dia.

Parte 2. – Implementação do plano de intervenção pedagógico-didática

A segunda parte do relatório diz respeito à aplicação dos princípios teóricos apresentados anteriormente. Esta parte pretende apresentar um estudo de caso, no qual se deseja apurar se é possível que os estudantes melhorem a sua interação oral ao serem expostos previamente a textos orais modelo, os quais serão explorados através de exercícios de compreensão, desenvolvendo depois aspetos gramaticais e lexicais relacionados com os objetivos finais da interação, logo associados também às características dos textos iniciais.

Para isso, descrevem-se inicialmente o contexto em que se insere o estágio pedagógico e o público-alvo onde foram aplicadas as regências do professor estagiário, seguindo-se uma descrição das unidades letivas. Estas serão descritas na sua quase totalidade, uma vez que tudo o que se encontra entre os exercícios de compreensão e interação orais foi concebido de forma a suportar as interações orais dos estudantes. Por fim, serão analisados os dados obtidos nas interações dos estudantes, onde se pretende verificar se os estudantes mobilizam os conhecimentos adquiridos através das atividades associadas à compreensão oral realizadas, aplicando-os nas interações orais propostas, que se pretende que se aproximem de situações reais.

1. Contextualização do estágio pedagógico

O estágio pedagógico foi realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira lecionado na FLUP no decurso do ano letivo 2015/2016.

O grupo de estágio do ano letivo em questão, que se encontrava sob orientação da Professora Doutora Ângela Carvalho, era composto por seis elementos de diferentes nacionalidades (cabo-verdiana, espanhola, francesa, italiana, portuguesa e timorense), que se distribuíram por 3 turmas em cada semestre de dois níveis diferentes (A1.2 e A2). O estágio pedagógico sob análise neste relatório foi desenvolvido em duas turmas com níveis próximos (A2.2 e A2) durante dois semestres diferentes. Ambos os cursos tiveram

a duração de sessenta horas, o equivalente a trinta aulas, tendo o professor estagiário lecionado cinco aulas na primeira turma, e quatro na segunda, das quais apenas seis unidades letivas se encontravam sujeitas a avaliação. No primeiro semestre tiveram lugar três regências: a regência 0, que serviu para estabelecer um primeiro contacto entre o professor estagiário e os estudantes e que ocorreu no dia 28 de outubro de 2015; a regência 1, que se dividiu em duas unidades letivas que tiveram lugar nos dias 23 e 25 de novembro de 2015; e a regência 2, também constituída por duas unidades letivas, que sucederam nos dias 11 e 13 de janeiro de 2016. No segundo semestre, teve lugar a última regência, a regência 3, dividida em duas unidades letivas que ocorreram nos dias 18 e 20 de abril de 2016. Todas as unidades letivas referidas anteriormente tiveram a duração de duas horas e lugar às segundas e quartas feiras das 10:30 às 12:30.

Para além de preparar e lecionar as unidades didáticas, o professor estagiário assistiu a diversas unidades letivas de diferentes professores estagiários e da professora orientadora, perfazendo um total de trinta e duas aulas.

2. Caracterização do público-alvo

A aplicação do plano de intervenção pedagógico-didática incidiu em duas turmas do Curso Anual de Português para Estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, tendo-se procedido à sua caracterização mediante um inquérito (Anexo 1) aplicado no início dos cursos. Ambas as turmas são constituídas por alunos em imersão, enquadrados no nível A2.

A turma 5 do primeiro semestre correspondia inicialmente ao nível A2 (A2.1 e A2.2), no entanto, devido a ser constituída por elementos suficientes para criar duas turmas diferentes, converteu-se numa de nível A2.2. Considerando que as regências 1 e 2 do professor estagiário foram lecionadas à turma já estabilizada, será esse o núcleo de alunos abaixo descrito. A turma, composta por treze elementos (nove de sexo feminino e quatro de sexo masculino), era heterogénea em vários aspetos, tal como a idade, a nacionalidade e a ocupação profissional, informações recolhidas através do inquérito aplicado aos alunos no início do curso. A média de idades dos elementos da turma é de

24 anos, tendo o aprendiz mais novo 18 anos, e o mais velho 37. Neste grupo estão presentes elementos de sete nacionalidades diferentes (quatro chinesas, uma inglesa, um israelita, três japoneses, um sul-coreano, dois russos e uma suíça), sendo que as suas LM são sete (alemão, chinês, coreano, hebraico, inglês, japonês e russo). Destes treze elementos, doze afirmam saber outras línguas estrangeiras: a língua mais mencionada foi o inglês (onze estudantes), tendo sido as restantes apenas referidas uma vez (espanhol, francês, grego, italiano e romeno), conforme se pode verificar no Gráfico 1.

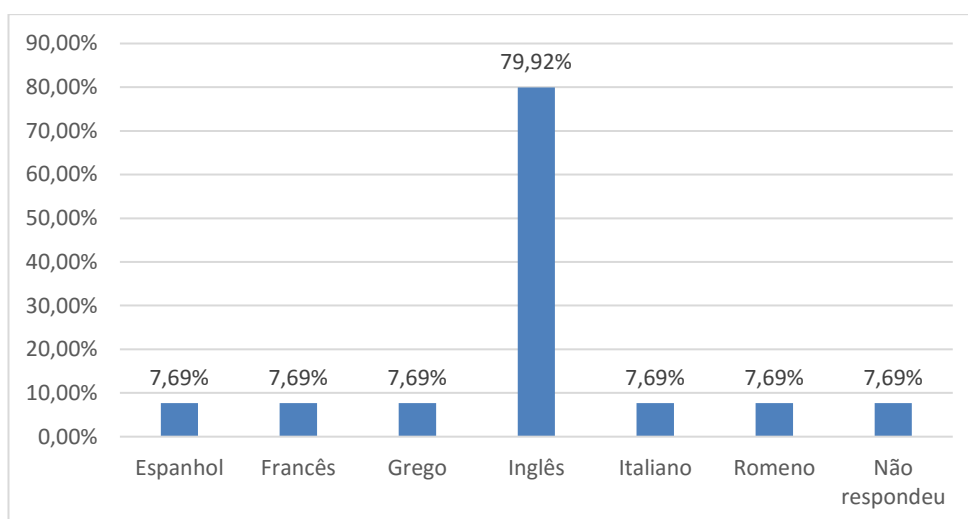


Gráfico 1: Domínio de línguas estrangeiras da turma 5 do primeiro semestre

No que diz respeito à aprendizagem formal do português, todos tinham frequentado anteriormente cursos, de tipologias variadas, em diferentes instituições.

Com os inquéritos suprarreferidos foi possível perceber que uma grande percentagem dos alunos se mostrava interessada em desenvolver a sua competência oral, como se pode observar no Gráfico 2.

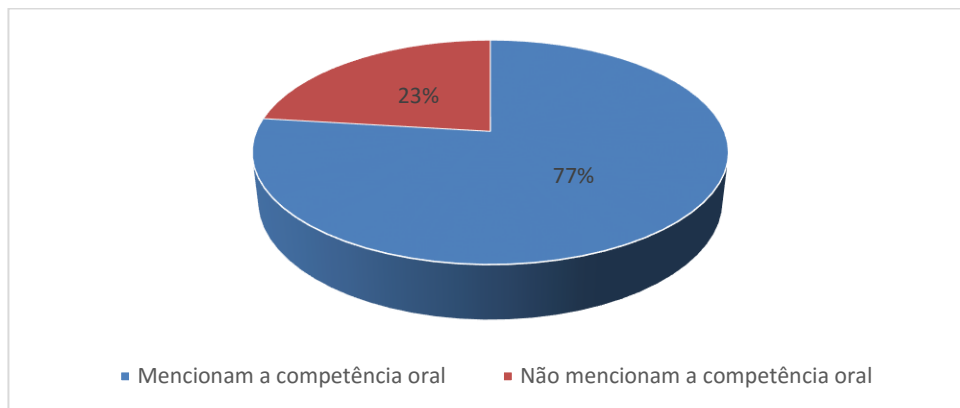


Gráfico 2: Expectativas para o curso relativamente à oralidade⁶

Alguns estudantes referiram ainda que gostariam de aprender gramática, desenvolver a competência cultural e aprender expressões idiomáticas.

A turma 5 do segundo semestre, composta por catorze elementos (onze do sexo feminino e três do sexo masculino), era, tal como a do primeiro, uma turma heterogénea em vários aspetos, informações também recolhidas através do inquérito aplicado aos alunos no início do curso. A média de idades desta turma é de 36 anos, tendo o estudante mais novo 24, e o aluno mais velho 55. Os elementos da turma são de nove nacionalidades diferentes (cinco alemães, uma canadiana, duas francesas, uma venezuelana, um neozelandês, uma polaca, uma timorense, uma turquemenistanesa e uma russa), tendo oito LM diferentes (alemão, espanhol, francês, inglês, persa, polaco, russo e tétum). Destes catorze elementos, treze afirmam saber outras línguas estrangeiras. A língua estrangeira mais referida foi o inglês (doze estudantes), a segunda o francês (quatro elementos) e a terceira o espanhol (três elementos). Alguns estudantes afirmam, ainda, ter conhecimentos de alemão, italiano, indonésio, turco e chinês, como se pode observar no Gráfico 3.

⁶ Resultados obtidos a partir das respostas à questão “Expectativas para o curso” presente no inquérito aplicado no início do curso (anexo 1).

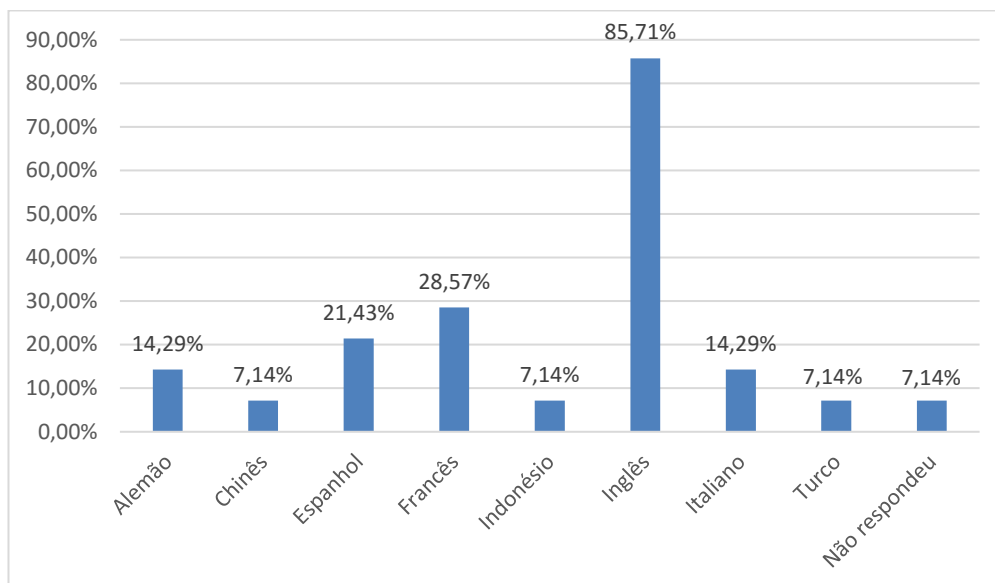


Gráfico 3: Domínio de línguas estrangeiras da turma 5 do segundo semestre

Para além destas informações, com os inquéritos foi possível apurar que alguns estudantes, tal como acontecia no 1º semestre, têm como expectativa melhorar as suas competências orais, enquanto que outros não o mencionam, o que se pode observar no Gráfico 4.

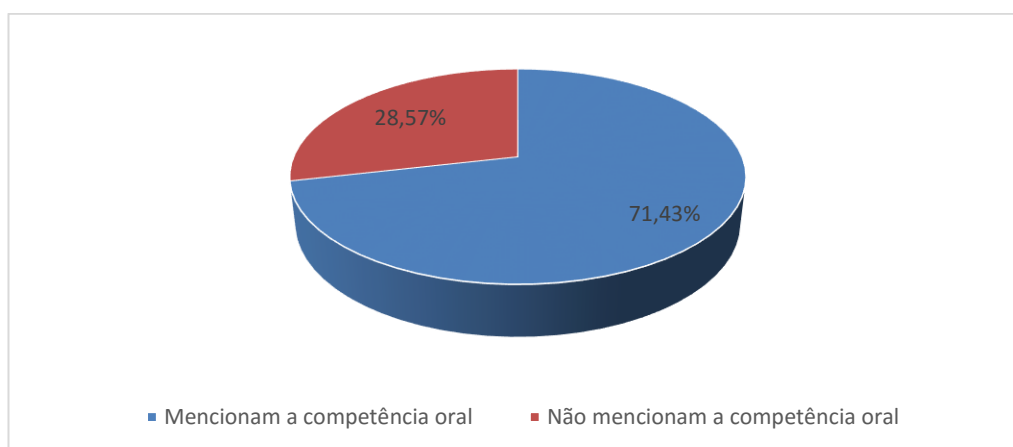


Gráfico 4: Expectativas para o curso relativamente à oralidade⁷

⁷ Resultados obtidos a partir das respostas à questão “Expectativas para o curso” presente no inquérito aplicado no início do curso (anexo 1).

Alguns dos estudantes que mencionaram querer desenvolver a competência oral referiram desejar melhorar a compreensão da língua, o que permitiu dar continuidade ao que tinha sido desenvolvido até este momento no estágio pedagógico. Uma minoria dos alunos mencionou ainda que gostaria de desenvolver os conhecimentos relativos ao funcionamento da língua e a produção escrita.

Partindo dos dados obtidos foi possível iniciar a construção de um plano de intervenção. A análise dos inquéritos preenchidos e a observação de aulas permitiram a delimitação do objeto e o estabelecimento dos parâmetros metodológicos necessários ao desenvolvimento de uma abordagem pedagógico-didática. Esta abordagem foi desenvolvida através da implementação de um conjunto de atividades produzidas para esse fim e adequadas ao perfil dos aprendentes, tendo em vista colmatar as dificuldades dos alunos e permitir desenvolver a sua competência oral, em função de contextos diversificados e com recurso a diferentes registos.

3. Exposição do modelo aplicado no estudo de caso

Desde o início, o fim último da intervenção pedagógico-didática foi desenvolver a competência comunicativa dos alunos, na sua modalidade oral, em sala de aula, fornecendo-lhes ferramentas linguístico-discursivas que lhes permitissem atuar em diferentes situações do quotidiano, adotando uma abordagem de ensino-aprendizagem orientada para a ação,

na medida em que [se] considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico (Conselho da Europa, 2001, p. 29).

Posto isso, em todas as regências do professor estagiário se encontram presentes atividades que pretendem melhorar esta modalidade, focando-se na compreensão da mesma e no desenvolvimento da interação, ainda que na regência 0 não existisse um plano delineado para a aprofundar com os estudantes. Todos os exercícios que se levaram a cabo nas unidades didáticas são considerados no projeto, uma vez que todos contribuíam e se encontravam relacionados com o desenvolvimento das competências referidas.

Ao longo das regências caminhou-se para uma uniformização de uma estratégia que permitisse aprofundar a competência de interação oral partindo da compreensão oral (Figura 4).

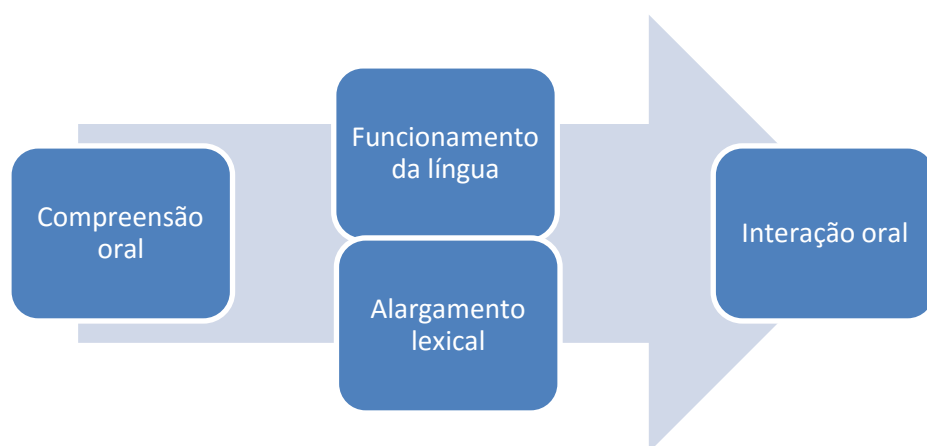


Figura 4: Esquema síntese da estratégia aplicada no estudo de caso

A escolha do material a ser utilizado revelou-se importante, dando-se sempre uma especial atenção à variedade e à autenticidade dos materiais. Na primeira regência recorreu-se a um material autêntico, tendo-se nas restantes regências elaborado os materiais, uma vez que encontrar materiais autênticos que fossem ao encontro dos objetivos das atividades e do curso, se revelou uma tarefa árdua. Optando-se pela elaboração dos materiais, tentou-se que estes se assemelhassem sempre a materiais autênticos. Desta forma, a estrutura utilizada no estudo de caso parte da compreensão oral de textos considerados como modelo, para uma posterior dramatização de situações semelhantes às escutadas, ainda que na regência 1 a atividade escolhida para desenvolver a competência de interação oral dos alunos tenha assentado no formato de um diálogo

entre pares. A compreensão e exploração dos áudios levaram a definir alguns conteúdos lexicais e gramaticais importantes que foram necessários para que os estudantes fossem capazes de produzir um discurso adequado ao nível de proficiência em que se encontravam. Nas regências 2 e 3 existiram ainda dois exercícios prévios ao exercício de compreensão oral, que serviram para introduzir o tema das unidades e contextualizá-lo. Entenda-se aqui a contextualização como a introdução de personagens fictícias com necessidades reais que procuram satisfazer.

3.1. Objetivos do modelo aplicado

Considerando que o objetivo geral do estágio pedagógico aqui apresentado foi promover o desenvolvimento da competência oral aos níveis da compreensão e da interação, utilizando materiais que permitissem aos estudantes ter acesso a situações próximas da realidade do cotidiano, com o fim último de contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes, definiram-se os seguintes objetivos:

- i. Avaliar a compreensão de textos orais produzidos pelo professor estagiário e gravado por nativos;
- ii. Dar conta das diferentes características do discurso oral em contexto formal (por exemplo, interações entre clientes e funcionários) e informal (por exemplo, interações entre amigos);
- iii. Desenvolver as competências linguística, sociolinguística e pragmática através de várias atividades de forma a que a interação seja mais eficaz;
- iv. Averiguar se a articulação de vários exercícios de funcionamento da língua (gramática e vocabulário) permite a mobilização dos mesmos quando uma interação oral improvisada;
- v. Aferir se a compreensão oral prévia à interação do mesmo tipo contribui para uma interação mais eficaz.

Os objetivos definidos, que vão ao encontro do que se definiu como estratégia na Figura 4, concretizaram-se em exercícios e atividades que levam em linha de conta os interesses e necessidades dos estudantes.

3.2. Regência 0

A regência 0, constituída por uma unidade letiva de 2 horas, teve lugar no dia 28 de outubro de 2015. Esta tinha como função estabelecer um primeiro contacto entre o professor e os estudantes, e reduzir alguns aspetos, como o nervosismo, que pudessem existir, antes das regências avaliadas. Além disso, esta regência permitiu também verificar a existência de uma necessidade e motivação por parte dos alunos para desenvolverem as suas competências orais. Com a lecionação desta unidade didática criou-se a possibilidade de o professor estagiário conhecer o ritmo do trabalho dos alunos, podendo assim estar mais ciente das suas necessidades e capacidades aquando da preparação das regências que se seguiram.

O cinema foi o tema da regência, tendo sido iniciada com a exibição de um vídeo promocional da RTP sobre a sétima arte portuguesa⁸. Apesar de conter poucas falas e de se ter recorrido a um vídeo, que não permite o isolamento da compreensão auditiva, pretendeu-se desenvolver a compreensão oral dos alunos, através de um questionário oral aplicado após a visualização do vídeo. Nesta atividade, desejou-se também alargar o conhecimento lexical dos estudantes, uma vez que se apresentava como relevante para a realização da atividade de interação oral que se iria propor. Após terminado este primeiro exercício, foi proposta a leitura de uma biografia de Manoel de Oliveira, na qual os estudantes deveriam preencher as lacunas existentes com verbos no tempo verbal mais adequado e de seguida deviam responder a perguntas que testavam a compreensão do texto (exercícios 1 e 2 do Anexo 2). No exercício que se seguiu, os estudantes deveriam unir elementos de duas colunas, sendo que na esquerda se encontravam vocábulos relacionados com o cinema e na da direita se encontravam as suas definições (exercício

⁸ Vídeo promocional do cinema português da estação televisiva nacional RTP:

<https://www.youtube.com/watch?v=YDnpg1pl8s> acedido em 20/10/2015

3 do Anexo 2). Por ser um aspeto que pode causar dificuldades aos alunos deste nível, foi solicitado aos aprendentes que realizassem um exercício sobre a correta utilização dos determinantes artigos definidos (exercício 4 do Anexo 2). De seguida, os alunos passaram para a atividade de interação oral (exercício 5 do Anexo 2). Nesta atividade, aos alunos foi entregue um panfleto de cinema, no qual se encontravam informações sobre os filmes em cartaz. Através deste os estudantes deveriam, em pares, escolher um filme diferente do seu colega e, após ler a descrição do filme, defender a escolha do seu filme. A intenção desta atividade foi simular uma situação real de uma ida ao cinema, na qual os aprendentes teriam que convencer os seus amigos a ver o filme por eles escolhidos. Após a discussão em pares, foi-lhes perguntado que filme prefeririam ver e porquê.

Para finalizar esta regência, foi pedido aos estudantes que escolhessem um realizador ou um ator português, de uma lista que lhes foi fornecida e que construíssem uma biografia do profissional escolhido, de forma a apresentá-la aos colegas, podendo recorrer ao PowerPoint ou ao Word (exercício 6 do Anexo 2). Para construir a biografia, os estudantes puderam recorrer aos computadores existentes na sala de aula, de forma a proceder à pesquisa na internet. Exposições feitas, o professor estagiário comentou as apresentações e corrigiu os erros mais presentes que os alunos de nível A2 poderiam corrigir, sem se dirigir individualmente aos estudantes, mas sim ao grupo em geral.

3.3. Regência 1

A regência 1 deu-se sensivelmente um mês após a regência 0, nos dias 23 e 25 de novembro e teve a duração de duas unidades didáticas de 120 minutos cada. Nesta regência a turma havia sofrido alterações no que respeita aos seus elementos constituintes, pelo que o nível dos alunos se encontrava agora definido com A2.2. Nesta regência já foi colocado em prática o modelo de trabalho que se pretende analisar.

3.3.1. Unidade letiva 1

Na primeira unidade didática, foi apresentado aos alunos um excerto adaptado do texto intitulado “As minhas férias” de Jacinto Lucas Pires. O texto fora-lhes apresentado sob a forma oral, retratando a narrativa das férias de uma criança em casa dos seus avós.

A escolha deste texto para aprofundar a compreensão oral dos estudantes deveu-se à necessidade de os alunos desenvolverem a utilização do PPS e do PI do Modo Indicativo e, por ser a leitura de um texto cujo sujeito de enunciação é uma criança, rico em expressões tipicamente orais e vocabulário simples, recorrendo a uma construção sintática também ela simples.

Por ser um texto relativamente longo, foi considerado que a melhor forma de os alunos o analisarem seria dividindo-o em três partes, encontrando-se, no final de cada uma, duas questões para testar a compreensão do mesmo⁹ (exercícios 1 a 6 do Anexo 3). Cada parte do texto foi ouvida no mínimo duas vezes, chegando a ser repetida uma terceira vez sempre que os estudantes consideraram necessário. Antes de ouvirem os excertos foi-lhes pedido que lessem as perguntas a que teriam que responder, para que soubessem desde o início que informação procurar no texto e para que pudessem esclarecer as suas dúvidas. Após a primeira audição, foi-lhes pedido que, individualmente, respondessem às questões que lhes eram colocados, sendo que após a segunda audição deveriam confrontar as suas respostas com os colegas, de forma a existir uma entreajuda entre os elementos da turma que lhes pudesse facilitar a compreensão do texto. As perguntas eram maioritariamente de resposta fechada, existindo algumas que exigiam que os alunos escrevessem pequenas frases, para que os aprendentes não despendessem demasiado tempo a redigir respostas.

Posto isto, considerou-se importante e oportuno entregar a transcrição do texto aos alunos (exercício 7 do Anexo 3), de forma a que se pudessem analisar algumas características da oralidade que se podem encontrar no texto. Com a transcrição, os alunos analisaram com o professor a presença e os diferentes usos dos tempos verbais e ainda o recurso a algumas marcas típicas da oralidade.

Visto que os discursos de crianças são muitas vezes caracterizados pela repetição de palavras e ideias, foi pedido aos aprendentes que substituíssem algumas palavras que se repetiam, para que estes se consciencializassem de que também poderia cometer este

⁹ Áudios disponíveis em:

<https://drive.google.com/file/d/0B7Cqg5NoJSYgOVh0LXpZSWh6QUE/view?usp=sharing> (1ª parte)

<https://drive.google.com/file/d/0B7Cqg5NoJSYgNXVYM0pEWWFHMfK/view?usp=sharing> (2ª parte)

<https://drive.google.com/file/d/0B7Cqg5NoJSYgTnE3d2h2cFRkSjA/view?usp=sharing> (3ª parte)

erro, mas mais importante, para que reconhecessem as estratégias que podem adotar de forma a combater esta falha, como a retoma anafórica (exercício 8 do Anexo 3).

Por fim, foi pedido aos alunos que realizassem dois exercícios de preenchimento de lacunas com os tempos verbais do passado que eram objeto de estudo nesta regência (exercícios 9 e 10 do Anexo 3): o PPS e o PI do Indicativo. Nesta fase, os exercícios apresentados não exigiam aos estudantes que fossem capazes de distinguir os dois tempos verbais, uma vez que não se misturavam nos exercícios.

O trabalho de casa desta unidade letiva foi preencher lacunas de forma a rever a construção do Futuro Próximo do Indicativo, relacionando os exercícios com o tema das viagens (anexo 4).

3.3.2. Unidade letiva 2

A segunda parte da regência 1 iniciou-se com a retoma da aula anterior. Esta foi realizada através de um questionário direcionado aos estudantes sobre os aspetos mais importantes abordados na unidade letiva passada. Esta retoma é considerada importante, pois resulta como motor de arranque dos estudantes ao mesmo tempo que lhes permite recordar o que fora abordado anteriormente. Permite ainda que os alunos que não compareceram à aula anterior sejam introduzidos ao que se está a estudar.

Após a retoma onde se refere os usos do PPS e do PI do Indicativo, os estudantes foram desafiados a resolver um exercício onde deveriam utilizar os dois tempos verbais, distinguindo o uso dos mesmos (exercício 1 do Anexo 5). Este exercício, por misturar os dois tempos verbais, permite aos alunos ter uma prática mais próxima da realidade de língua, tendo de ser capazes de distinguir entre os usos dos dois tempos verbais. Com a correção deste exercício e esclarecimento de dúvidas, os alunos iniciaram o exercício de interação oral (exercício 2 do Anexo 5). Este exercício pretendia que os aprendentes pusessem em prática os conhecimentos até então adquiridos, pelo que seria a atividade final do modelo aplicado neste estudo de caso. Para desenvolver a atividade, os estudantes tiveram que se juntar em pares e relatar a um colega como eram as suas férias em criança. Este exercício retoma a atividade de compreensão oral e todos os exercícios que os estudantes realizaram após a audição, pelo que os estudantes deveriam ser capazes de

mobilizar alguns dos conhecimentos adquiridos até ao momento. Após terem comentado o assunto com os colegas, foi pedido a cada elemento que narrasse as férias do colega aos restantes elementos da turma, sendo que, no fim, o professor estagiário fez um reforço positivo das prestações dos estudantes e fez um comentário geral, tal como aconteceu na regência 0, sobre os erros cometidos pelos aprendentes.

De seguida, os estudantes realizaram um exercício de construção do imperativo (exercício 3 do Anexo 5), relacionado com as ordens que as avós davam aos netos quando estes iam passar férias às suas casas. O exercício surgiu por se considerar que os alunos iriam necessitar de utilizar este modo verbal na interação que se seguiu, pelo que se optou por praticá-lo antecipadamente.

Corrigido este exercício, a unidade letiva manteve o tema das férias, porém passou-se a refletir sobre o assunto numa perspetiva futura. Para isso foram corrigidos os exercícios propostos como trabalho de casa. A correção fora realizada através de um questionário direcionado, revendo assim a construção do Futuro Próximo e algum vocabulário relacionado com viagens.

Introduzido o tema das viagens, a turma foi dividida em dois grupos e a cada estudante foi entregue um catálogo de uma agência de viagens. Com este, num dos grupos os elementos deveriam criar personagens que tivessem interesse em viajar e definir características para a viagem que procurariam (o tipo de destino, se a viagem é em trabalho ou lazer, etc.), enquanto os elementos do outro grupo simulariam ser funcionários de uma agência de viagens, pelo que teriam que aconselhar os clientes (exercício 4 do Anexo 5). O catálogo é um material autêntico de fácil compreensão, uma vez que é constituído maioritariamente por palavras soltas e simples, contendo um grande apoio visual.

Depois de aproximadamente dez minutos de preparação da atividade, os alunos foram chamados a dramatizar a situação. Apesar de poderem preparar a atividade a prestação dos estudantes foi a maioritariamente improvisada. Terminadas as interações, o professor estagiário deu o seu feedback sobre as apresentações, corrigindo os erros mais constantes nas apresentações e que correspondem às exigências do nível em que os alunos se encontravam.

3.4. Regência 2

Esta unidade didática ocorreu nos dias 11 e 13 de janeiro de 2016, na retoma do curso após uma interrupção letiva do Natal e teve como tema central as situações comunicativas em serviços, mais especificamente, o contacto com a polícia, os bombeiros, o serviço de emergência e o centro de saúde. O grupo a que se destina esta regência é o mesmo da unidade didática anterior.

3.4.1. Unidade letiva 1

Inicialmente, após um questionário oral sobre as atividades realizadas pelos alunos na interrupção letiva, foi-lhes entregue um texto que tinha como objetivo introduzir o tema da unidade letiva (exercício 1 e 2 Anexo 6): a escolha do tema baseou-se no programa e nos objetivos do nível em que se inseriam os alunos e nas necessidades destes. Após a leitura do texto que narrava a noite de um casal num passado recente, os estudantes realizaram algumas questões de interpretação que visavam verificar se tinham compreendido corretamente o texto. Corrigidas as respostas dos alunos através de um questionário direcionado, os estudantes foram confrontados com um áudio¹⁰ de uma interação entre o casal, a quem tinham roubado o carro, e a polícia, a quem o casal fez a denúncia¹¹. De forma a interpretarem o texto, foi pedido aos alunos que lessem as perguntas antes de o ouvirem (exercício 3 do Anexo 6), para que soubessem o que procurar no texto e para que pudessem esclarecer dúvidas relativamente ao vocabulário utilizado na construção das perguntas, tal como aconteceu anteriormente. A audição do texto repetiu-se, pelo que, após a primeira, os alunos responderam de forma individual às questões, e, após a segunda, reviram as suas respostas e confrontaram com as dos colegas, seguida de uma correção direcionada das respostas dos alunos.

Através da audição do texto, os alunos foram introduzidos à construção da voz passiva, aspeto gramatical que é utilizado no discurso dos falantes da gravação (exercício

¹⁰ Os áudios utilizados nesta regência foram gravados por falantes nativos através da leitura encenada de diálogos redigidos pelo professor estagiário.

¹¹ Áudio disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/0B7Cqg5NoJSYgeENpSnFzd2doc3c/view?usp=sharing>

4 do Anexo 6). Após a explicação deste aspeto, os alunos responderam a um exercício em que praticaram a transformação de frases ativas para a sua forma na voz passiva, sendo este corrigido através de um questionário direcionado.

De seguida, os alunos realizaram a leitura e interpretação de uma carta de reclamação à polícia devido ao casal ainda não ter recuperado os seus bens (exercício 5 do Anexo 6). Para além de terem de responder a perguntas que objetavam a compreensão textual da carta, os estudantes tiveram que identificar as suas partes constituintes. A realização destes exercícios foi também corrigida através de um questionário direcionado.

O exercício que se seguiu era também um exercício de compreensão oral, na qual os alunos – após lerem as perguntas de interpretação e esclarecerem as suas dúvidas relativas ao vocabulário – ouviram uma interação entre um elemento da polícia e uma testemunha do assalto¹² (exercício 6 do Anexo 6). A correção deste exercício foi realizada da mesma forma que as anteriores.

De forma a dar continuidade ao tema de interações com os meios de emergência, os alunos realizaram mais um exercício de compreensão oral, no qual tinham acesso a duas chamadas de emergência para as entidades competentes¹³, tendo de identificar, através de frases que lhes eram dadas, o que sucedia em cada situação (exercício 7 do Anexo 6).

Para finalizar a aula, os estudantes realizaram um exercício de preenchimento de lacunas com os tempos verbais adequados (Exercício 8 do Anexo 6), onde se relatava um acidente. Foram então distribuídos os trabalhos de casa (Anexo 7).

3.4.2. Unidade letiva 2

A aula iniciou-se com uma síntese da unidade letiva anterior, realizada pelos alunos, da mesma forma e pelos mesmos motivos apresentados na segunda unidade letiva da regência 1. Seguiu-se a correção do trabalho de casa, através de um questionário orientado, que tinha como objetivo consolidar os aspetos gramaticais trabalhados na

¹² Áudio disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/0B7Cqg5NoJSYgSWU2R09na2VHOFk/view?usp=sharing>

¹³ Áudios disponíveis em:

<https://drive.google.com/file/d/0B7Cqg5NoJSYgTVc2b2pycTBORUU/view?usp=sharing>

<https://drive.google.com/file/d/0B7Cqg5NoJSYgVWpYN2F6ZW5XTm8/view?usp=sharing>

unidade letiva anterior – a construção da voz passiva e o PI e PPS do Indicativo.

De seguida, foi apresentado aos estudantes um texto áudio¹⁴, no qual ouviram uma interação da Ana (elemento do casal que fora assaltado) com uma médica, numa consulta. A abordagem ao texto áudio foi cumprida da mesma forma que as anteriores – leitura das questões antes de ouvir o texto, resposta às questões de forma individual após a primeira audição, confronto com as respostas dos colegas após a segunda audição e correção das mesmas através de um questionário orientado (exercício 1 do Anexo 8).

Pelo facto de existir na turma um estudante interessado em exercer medicina em Portugal, o exercício que se seguiu pretendeu desenvolver algum do vocabulário utilizado nesta área (exercício 2 do Anexo 8), não podendo ser um vocabulário demasiado específico, devido ao contexto em que se insere. Assim que se corrigiu este exercício, da mesma forma que os anteriores, pediu-se aos alunos que escutassem de novo a audição e que tentassem reconhecer os tempos verbais aí utilizados, para que se pudesse explicitar a construção e uso do PPC do Modo Indicativo (exercícios 3 e 4 do Anexo 8). Antes de ser explicado pelo professor, existiu uma tentativa de que os estudantes, em conjunto, encontrassem a resposta. Posto isto, realizou-se e corrigiu-se um exercício de preenchimento de lacunas onde os alunos deviam utilizar o novo tempo verbal.

Terminadas a compreensão oral e os exercícios lexicais e gramaticais, partiu-se para a prática da interação oral (exercício 5 do Anexo 8). Nesta unidade letiva, os estudantes foram distribuídos em pequenos grupos, pelos quais foram sorteados os papéis que os estudantes deviam preparar para dramatizar. As situações criadas pretendiam cobrir as situações abordadas durante a unidade didática, pelo que cada grupo representou uma situação comunicativa diferente. Isto permitiu aos estudantes ter acesso a diferentes tipos de interações e, ainda que sem as pôr em prática, aumentar o seu conhecimento linguístico. Foram disponibilizados aos aprendentes dez minutos para prepararem a sua interação, tendo que a representar num intervalo de três a cinco minutos. A correção das interações foi realizada após a representação de todos os grupos e o professor estagiário referiu apenas os erros mais comuns entre os estudantes e que diziam respeito aos

¹⁴ Áudio disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/0B7Cqg5NoJSYgZnIxWFpJay1pcFk/view?usp=sharing>

objetivos da presente unidade didática e do curso. Foi dado também um feedback da atividade, através do qual se elogiaram os aspetos positivos das prestações dos aprendentes.

Para finalizar e de forma a poderem praticar a escrita de uma reclamação (exercício 6 do Anexo 8), assunto sobre o qual os alunos demonstraram bastante interesse, foi-lhes proposto que imaginassem que a situação que tinham acabado de representar não tenha sido resolvida, pelo que teriam que escrever uma carta de reclamação. Esta atividade escrita foi desenvolvida também em pequenos grupos, mantendo os formados para representar as situações comunicativas. A correção deste exercício foi realizada de forma indireta, tendo o professor estagiário recolhido os textos e tendo-os entregue mais tarde. Foi ainda distribuído um trabalho de casa que foi corrigido no início da aula seguinte pelo professor estagiário.

3.5. Regência 3

A unidade didática número 3 ocorreu no segundo semestre do ano letivo 2015/2016, nos dias 18 e 20 de abril. Por acontecer num semestre diferente, os estudantes a quem esta unidade se aplica é diferente da anterior. Mantendo o objetivo de desenvolver a interação oral partindo da compreensão oral, o tema das unidades letivas é interações em lojas, cafés e restaurantes. O tema foi eleito de forma a dar continuidade ao trabalho até então desenvolvido pelo professor estagiário e resposta aos interesses e necessidades demonstrados pelos aprendentes. O nível dos estudantes diferia um pouco da turma anterior, uma vez que esta turma era de nível A2.

3.5.1. Unidade letiva 1

A primeira aula iniciou-se como as anteriores; com a saudação entre professores e alunos e um questionário orientado relativo ao fim de semana dos estudantes. Após este momento, foi apresentado aos alunos o tema da unidade didática através de uma imagem (Anexo 9), que se encontrava alterada de forma a que não se conseguisse ver toda, para que os alunos pudessem especular sobre possíveis temas. De seguida, foi distribuído um texto que tinha como objetivo contextualizar o tema da aula. Os alunos leram e

responderam a perguntas de interpretação, que foram corrigidas através de um questionário direcionado (exercícios 1 e 2 do Anexo 10).

Como no texto se referia que três amigos tinham ido às compras, os alunos ouviram a interação dos três amigos em três lojas diferentes¹⁵: pronto a vestir, sapataria e joalheria¹⁶. No exercício de compreensão do áudio (exercício 3 do Anexo 10) os estudantes deveriam ser capazes de identificar que ações realiza cada personagem e deveriam responder a questões fechadas do tipo de verdadeiro e falso. Para isso, os estudantes tiveram de ler as questões antes de ouvir o texto e, após a primeira e a segunda audições, realizar o primeiro exercício, sendo que, após a terceira audição, deviam realizar o segundo exercício. De seguida, foi realizada a correção através de um questionário direcionado e foram esclarecidas as dúvidas dos estudantes.

Considerando-se que seria importante alargar o vocabulário relativo às características da roupa, calçado e acessórios, os alunos realizaram um exercício (exercício 4 do Anexo 10) onde agruparam um conjunto de adjetivos e nomes que se associam a este tema. A correção deste exercício foi realizada através de um questionário orientado e da exibição da versão final do quadro.

Uma vez que, nos áudios, os interlocutores utilizavam adjetivos em diferentes graus, criou-se um exercício (exercício 5 do Anexo 10) onde era testado o conhecimento dos estudantes deste aspeto gramatical. Contrariamente ao que era esperado, estes não dominavam este item gramatical, pelo que foi necessário explorá-la durante mais tempo, fazendo com que o exercício seguinte tenha sido realizado em pares (exercício 6 do Anexo 10). Optou-se por esta estratégia por se esperar que associar em pares de trabalho alunos com conhecimento prévio deste tópico gramatical com alunos para quem esta seria a iniciação aos graus dos adjetivos e advérbios seria benéfico. A correção de ambos os exercícios foi realizada através de um questionário direcionado. A extensão do tempo neste conteúdo exigiu uma adaptação do plano da aula, fazendo com que outros dois exercícios relativos aos graus de adjetivos (exercícios 7 e 8 do Anexo 10) fossem

¹⁵ Os áudios utilizados nesta unidade letiva foram gravados por falantes nativos através da leitura encenada de diálogos redigidos pelo professor estagiário.

¹⁶ Áudio disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/0B7Cqg5NoJSYgVVNjV2NFWTlqMEk/view?usp=sharing>

propostos como trabalhos de casa.

No seguimento do tema da unidade letiva, os alunos assistiram a um vídeo¹⁷ que aborda o tema dos provadores inteligentes, em que os clientes não necessitam de trocar de roupa para experimentar a nova. Para auxiliar a compreensão do vídeo (exercício 9 do Anexo 10), os estudantes responderam a perguntas de tipologia fechada (verdadeiro ou falso) e a correção foi realizada através de um questionário direcionado. O vídeo serviu ainda para que, em pequenos grupos, os aprendentes discutissem as vantagens e as desvantagens desta tecnologia, comentando depois com os restantes colegas. Estas interações receberam feedback do professor estagiário que, durante as mesmas, foi corrigindo os erros considerados mais graves.

Para finalizar a aula, foi distribuído o trabalho de casa (Anexo 11) que estava previsto inicialmente: completar uma tabela que servia de esquema da construção do Modo Imperativo, aspeto no qual os aprendentes tinham demonstrado algumas dificuldades anteriormente.

3.5.2. Unidade letiva 2

O início da última unidade letiva deu-se da mesma forma que a anterior: após a saudação aos alunos, o professor estagiário, através de um questionário direcionado aos estudantes, fez a retoma e síntese da aula anterior para relembrar os aspetos aí desenvolvidos. Iniciada a aula, foram corrigidos os trabalhos de casa, que também serviam de retoma.

Após a entrega de uma ficha de trabalho, os aprendentes receberam instruções para ler o primeiro exercício (exercício 1 do Anexo 12): uma transcrição de uma conversa no restaurante com algumas lacunas, que mais tarde iriam completar. Leituras feitas, os alunos ouvem o texto duas vezes¹⁸: a primeira para realizarem o exercício individualmente e a segunda para que pudessem comparar as suas respostas com as dos colegas¹⁹. De seguida foi realizada a correção dos exercícios e foram esclarecidas as

¹⁷ Fonte do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=-sv3Zy4-q10> [31/03/2016]

¹⁸ O áudio foi gravado por falantes nativos através da leitura encenada de um diálogo redigido pelo professor estagiário.

¹⁹ Áudio disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B7Cqg5NoJSYgcmJ3aGNnY25USUE/view?usp=sharing>

dúvidas dos aprendentes relativas a vocabulário.

De forma a introduzir os alunos a mais vocabulário utilizado neste contexto, estes realizam a audição de um segundo texto: uma interação num café (exercício 2 do Anexo 12)²⁰. A audição respeita a mesma estrutura que as anteriores: leitura das questões, primeira audição para responder individualmente às perguntas e segunda audição para os estudantes compararem as respostas com colegas. A correção deste exercício também foi realizada da mesma forma que os anteriores.

Considerando que as personagens introduzidas desde o início da unidade didática se encontravam à procura de uma prenda de aniversário, os estudantes foram desafiados a preparar uma festa de aniversário, para a qual tiveram de se dividir em grupos e repartir tarefas (exercício 3 do Anexo 12). Esta atividade permitiu que os estudantes aplicassem alguns conhecimentos desenvolvidos nesta regência, como o Modo Imperativo e algum do vocabulário, e permitiu-lhes praticar a oralidade. Após a preparação da atividade, os grupos expuseram aos colegas o que tinham decidido organizar para a festa. A turma discutiu todas as opções apresentadas de forma a ser possível criarem uma festa que agradasse a todos. A correção foi feita através da observação direta das apresentações, sendo que o professor estagiário foi corrigindo os erros mais importantes.

Por fim, os estudantes foram divididos em novos grupos e foi-lhes sorteada uma situação comunicativa, a qual tiveram de preparar (exercício 12 do Anexo 12). As situações sorteadas foram baseadas nos temas e interações desenvolvidos durante a unidade didática.

As interações foram postas em prática pelos alunos e a avaliação foi realizada no final de todas as interações através da correção dos exercícios mais comuns e de um feedback relativo às dramatizações.

²⁰ O diálogo utilizado corresponde à faixa 65 de Oliveira, C. & Coelho, M. L. (2008). *Aprender Português I. Compreensão Oral. Nível A1/A2 – Inicial*. Lisboa: Texto Editores. Optou-se por utilizar este material por se considerar que retrata uma situação verosímil, que se justificava abordar na unidade letiva em questão. Pelo facto de o áudio conter elementos sonoros que o professor estagiário não conseguiria produzir (ruídos presentes habitualmente num café), considerou-se favorável a utilização da mesma.

4. Análise dos dados obtidos através das interações

Descritos o projeto e as regências nas quais este foi aplicado, interessa agora analisar o *corpus* obtido através das interações dos estudantes. Como descrito no capítulo anterior, após o desenvolvimento da compreensão dos aprendentes, foram aplicados exercícios de índole gramatical e lexical que pudessem fornecer recursos linguísticos dos quais os estudantes se pudessem socorrer de forma a desenvolver a sua interação oral de forma mais completa, fluida e próxima da realidade. A seleção das amostras apresentadas justifica-se por nestas os estudantes reutilizarem o que foi desenvolvido na regência através do método aplicado, ou por se criarem oportunidades para o fazerem e isto não acontecer.

4.1. Regência 1

A primeira interação em análise é a atividade do exercício 2 do Anexo 5 que tem como texto modelo a leitura do excerto de “As minhas férias”, de Jacinto Lucas Pires, presente no mesmo anexo. Nesta atividade, que tinha como objetivo que os alunos descrevessem as suas férias de infância, formaram-se quatro pares. Nesta atividade os alunos poderiam colocar em prática os conhecimentos desenvolvidos e adquiridos ao longo da regência. O texto modelo em análise era rico em características orais como repetições e expressões enfáticas, encontrando-se as frases ligadas maioritariamente por coordenação, contendo um vocabulário simples e uso maioritário de tempos verbais próprios deste tipo de narração: PPS e PI do Modo Indicativo. Com esta base e relembrando o que se referiu no último capítulo da primeira parte do relatório sobre os alunos do nível em análise, partiu-se para a análise do *corpus*.

Nas quatro interações analisadas encontram-se recorrentemente presentes o recurso a pausas no discurso, cooperação entre os interlocutores de forma a que o discurso consiga ser melhor construído, reformulações e frases coordenadas. Para além de se considerar importante o facto de que alguns alunos tentem ajudar os colegas quando estes não se lembram de alguma palavra ou conjugação verbal, considera-se interessante que

existam, algumas vezes, correções entre os estudantes, de forma a melhorar o discurso entre os pares. Das amostras recolhidas é de salientar e comentar alguns excertos, pelo que as interações serão numeradas de 1 a 4, sendo que os alunos também o serão de 1 a 8, encontrando-se dois em cada interação.

Na interação 1²¹ entre os alunos 1 e 2 o tópico principal da conversa não foi o proposto, pelo que os alunos iniciaram um tópico relativo às atividades infantis praticadas atualmente nas suas culturas. Isto fez com que os alunos recorressem escassas vezes ao uso dos tempos verbais pretendidos na atividade, ainda que tivessem recorrido maioritariamente ao PPS.

- a) Aluno 1: É, é a primeira vez eu peguei hm avião e fo viajei fora da minha terra natal.

Aluno 2: E viajava sozinha?

Em a), tendo em conta que o aluno 2 se deveria estar a referir a uma ação terminada no passado (a primeira viagem da aluna 1), deveria ter utilizado o PPS do Indicativo. Apesar disto, existem vários momentos em que os alunos aplicam corretamente as formas verbais.

- b) Aluna 1: Qual a idade tinha?
c) Aluna 1: Foi no verão?
d) Aluna 1: Estas montanhas têm neve?

Aluno 2: No inverno acho que tem, mas quando eu fui no verão e só quando nós chegamos a meia acho a temperatura é muito baixa.

- e) Aluno 2: E você, quando era criança, que viagem se lembra?

²¹ Áudio disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/0B7Cqg5NoJSYgSUNoZ1FSdWVxMIE/view?usp=sharing>

Nos exemplos b), c), d) e e) os diferentes tempos verbais encontram-se corretamente aplicados, o que pode ser associado à preparação existente anteriormente. Em d), apesar da correta utilização verbal, a construção frásica, devido às hesitações e reformulações de pensamento, torna-se um pouco confusa. É possível compreender que o aluno 2 ia afirmar que no verão não havia neve na montanha, mas rapidamente se lembrou de que a uma altitude maior se verificava a sua existência.

Na interação 2²², um dos interlocutores (aluna 3) fala durante mais tempo do que o outro (aluno 4), que quase se limita a ouvir. Nesta interação verifica-se um discurso com ainda mais hesitações do que na anterior, havendo, no entanto, uma tentativa de entrelaçada entre os estudantes. Nesta interação verificou-se uma reutilização do tema e de algum vocabulário presente no texto que serviu de modelo, sendo estes completados pelos estudantes conforme o rumo que toma a conversa.

- f) Aluno 4: Quando eu era pequeno eu gostava de ir à praia e gostava de nadar, mas não gostava do sabor do mar; muito salgado.
- g) Aluna 3: Quando eu era pequena todos anos no verão eu e minha irmã ia em casa dos meus avós em outra cidade, onde era... ia mar. Nós todos os dias brincava na rua; nós brincava na rua.... Durante dia nós íamos na casa quando minha avó falava que nós podemos comer e depois íamos na rua.
- h) Aluna 3: Duas ou três vezes por semana eu e a minha família íamos na praia, brincava na praia e nadava no mar.

Nos últimos três exemplos referidos é possível observar que o tema da interação se manteve no que era o objetivo do exercício, tendo a aluna 3 referido as visitas a casa dos avós, tal como se verificava no texto de Jacinto Lucas Pires. No exemplo g) verificam-se hesitações, de que a estudante se serve para reformular o seu pensamento e discurso, e repetição da qual a aluna se serve para confirmar que o que tinha dito antes

²² Áudio disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/0B7Cqg5NoJSYgRXhXYnFrZ0NOTVU/view?usp=sharing>

estava correto, demonstrando assim uma insegurança na construção do discurso que, neste exemplo, parece centrar-se na concordância do verbo com o sujeito.

i) Aluna 3: O que coisas gostavas?

Aluno 4: Que coisas? Quando eu era pequeno?

Aluna 3: Sim, sim, sim.

Aluno 4: Eu gostava de jogar basquetebol e quando eu tinha 7 anos eu comecei a jogar basquetebol e até quando eu tinha 18 anos eu jogava basquetebol sempre.

Em i) observa-se que os estudantes são capazes de interagir não se limitando a criar frases soltas sobre o tema, cumprindo os pares adjacentes de pergunta/resposta, dando continuidade à conversa.

j) Aluno 4: Ah e quando eu era pequeno gostava de jogar lá fora, fora de casa, por isso eu sempre magoava, sempre me magoava...

No exemplo j) é de salientar o uso do verbo “magoar-se” que provocou dúvidas aos alunos aquando da análise do texto modelo. O aluno em questão não só parece ter entendido o significado do verbo como também o assimilou aplicando já na sua produção.

Na terceira interação²³ verificou-se que os alunos ainda não dominavam na totalidade o uso do PPS e do PI do Indicativo, utilizando-os por vezes de forma incorreta.

k) Aluna 5: Então como foi a sua férias quando eras criança?

Aluno 6: Quando fui criança fui ao América, aos Estados Unidos. Era muito giro lá. Fui em muitos lugares, viu...?

Aluna 5: Sim. Não, vi!

Aluno 6: Vi muitos coisas no S. Francisco.

²³ Áudio disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/0B7Cqg5NoJSYgWkFlDVRDVFA4bEU/view?usp=sharing>

Em k) é possível uma vez mais verificar a existência de uma entreajuda entre os estudantes no sentido de corrigirem os seus erros. Para além disso, verifica-se a incorreta utilização dos tempos verbais referidos anteriormente e a falta de concordância entre algumas classes de palavras. Nesta interação, o aluno 5 aborda as férias da sua infância em casa dos seus avós, aspeto que pode ter sido baseado na compreensão do texto modelo.

A última interação²⁴ em análise desta regência demonstra um discurso semelhante aos anteriores, no entanto é possível observar-se que a aluna 7 reutiliza algumas das expressões estudadas com a interpretação do texto.

- l) Aluna 7: Eu tinha seis anos e ainda não sabia nadar, então nós também ficámos num apartamento como tu e a tua família e também cozinhámos lá e tudo.
- m) Aluna 7: Mas isso não há problema nenhum, a minha mãe também não sabe nadar.

No primeiro exemplo recolhido desta interação, pode-se verificar que a aluna em questão utiliza a expressão *e tudo* que não acrescenta nenhum significado novo à frase, mas que serve para reforçar a ideia transmitida. Em m) esta serve-se da expressão coloquial e oral *problema nenhum*, que demonstra que a estudante em questão é uma ouvinte atenta que provavelmente tem muito contacto com a língua fora do contexto de sala de aula.

4.2. Regência 2

Na segunda regência, os temas das interações variaram de grupo para grupo, de forma a que pudessem ser dramatizadas diferentes situações, tal como ocorrera com os textos orais que serviram de modelo e que foram sujeitos a atividades de compreensão. Desta forma, foram propostas aos estudantes quatro diferentes situações, das quais foram representadas três, devido ao número insuficiente de estudantes presentes na segunda

²⁴ Áudio disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/0B7Cqg5NoJSYgRjBuOXU2c01TTU0/view?usp=sharing>

unidade letiva desta unidade didática para representar as quatro. Ainda que os intervenientes sejam os mesmos da regência anterior, são numerados novamente, sendo que a numeração pode não corresponder à anterior. Os temas propostos aos aprendentes são os descritos nas alíneas a) c) e d) do exercício 5 do Anexo 8. Devido a ter sido disponibilizado tempo aos estudantes para se preparem para o exercício, as interações observadas surgem como mais treinadas do que espontâneas, ainda que se observem alguns momentos em que é possível perceber que o que fora dito não se encontrava planeado.

A primeira interação²⁵ em análise é uma situação comunicativa que ocorre entre um agente da polícia e a vítima de um assalto. Nesta verifica-se que os alunos se basearam quer no vocabulário, quer na estrutura, do texto que escutaram na unidade didática anterior, não tendo tido neste momento acesso à transcrição do mesmo. Tal como aconteceu com as amostras da regência anterior, verificou-se que os alunos recorriam a pausas para reorganizar o seu discurso, ainda que não o fizessem muito recorrentemente.

a) Aluno 1: Boa tarde, senhor agente. Eu fui assaltado na rua.

Aluna 2: E onde é que foi assaltado?

Aluno 1: Eu fui assaltado na rua Santa Catarina.

Aluna 2: E o senhor conhece o lugar concreto?

Aluno 1: Sim, fui rua Santa Catarina, perto do café Majestic.

Através do excerto apresentado é possível observar que os alunos em questão foram capazes de adquirir vocabulário específico para a situação em causa, como *senhor agente* e *assaltado*. É ainda de referir que o aluno 1 constrói a sua segunda frase recorrendo à voz passiva, aspeto abordado e praticado na regência em questão. Após este momento inicial, o aluno que interpreta o papel de polícia identifica a vítima e pergunta se é capaz de identificar o assaltante:

²⁵ Áudio disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/0B7Cqg5NoJSYgbFBKQjAyclpwdzg/view?usp=sharing>

b) Aluna 2: Ah, sim. O senhor lembra-se condições concretas e pode descrever... descrever o assaltante?

Aluno 1: O assaltante foi um homem, ah 35 anos, mais ou menos, fui alto de 2 metros de altura com, hm, cabelo e barba vermelho, ele fui vestido nas calças de ganga e numa t-shirt verde.

No excerto b) encontra-se presente uma incorreta aplicação dos tempos verbais, seja por não ser o tempo correto, ou por se tratar da sua forma correta aplicada à pessoa errada. A interação segue-se com a vítima descrevendo o assaltante, terminando com o compromisso da agente em resolver a situação.

Na segunda interação²⁶ encontravam-se presentes três interlocutores que deveriam simular uma conversa com um elemento dos bombeiros devido a um acidente em casa de um vizinho.

c) Aluna 3: Olá, bom dia. Fala dos bombeiros?

Aluna 4: Sim, sim. Posso ajudar?

Aluna 3: Sim, temos uma grande... um grande problema, porque os nossos vizinhos em cima já, hm, foram de férias, mas deixaram o... a torneira aberta. A água tem fluida e agora o nosso apartamento... água toda no nosso apartamento.

Em c) vemos que as estudantes são capazes de usar a expressão oral para atender chamadas quando existe uma necessidade de confirmar a identidade de quem atende a chamada. Estas são ainda capazes de reconhecer a necessidade de utilizar o PPC, ainda que o tenham construído de forma incorreta.

d) Aluna 4: Então temos instrumentos. Não se preocupe, vou mandar umas pessoas para resolver esta situação, ah vocês vão ficar em casa?

²⁶ Áudio disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/0B7Cqg5NoJSYgRU1mQnhYQnZoSkk/view?usp=sharing>

Na amostra d) a aluna em questão reutiliza o que ouviu no texto modelo, fazendo uma incorreta seleção lexical (*instrumentos*) e não sendo capaz de identificar qual era a equipa que teria de enviar para resolver a situação, que, como se tratava de um contacto com os bombeiros, poderia ser uma viatura de emergência, tal como é referido no texto modelo.

Os alunos discutem ainda o tempo que levam os serviços de emergência a chegar ao local, e quanto tempo iria demorar a reparação da situação. Isto demonstra que os aprendentes seriam capazes de adaptar o seu conhecimento em situações reais.

Na última interação desta regência²⁷ o tema foi uma conversa via telefónica com uma médica de forma a uma utente relatar os sintomas da sua doença. Esta interação surge com alguns erros de diferentes tipologias, que não colocam grandes dificuldades para se compreender o significado, no entanto, existem passagens nas quais não se compreende o discurso.

e) Aluna 5: Olá. Quero consultar o médico.

Aluna 6: Olá, bom dia. Eu sou o médico.

Aluna 5: Sim, eu tenho dor grande no estômago e durante ??²⁸ meio dia.

No excerto, pode-se observar que a aluna 5 não aplica o PI do Indicativo como forma de cortesia, aspeto que já tinha sido desenvolvido com os estudantes. A aluna 6 não utiliza o género correto da profissão mencionada. No discurso da aluna 5 existe uma parte que não é compreensível, o que poderia resultar numa incompreensão do significado da totalidade da frase. Na segunda frase da aluna 5 do exemplo e) seria de esperar que esta recorresse à construção do PPC para expressar a dor que teve início num passado e tem continuidade até ao presente, tempo verbal que foi estudado na unidade letiva em questão. A interação continua com a médica a tentar perceber o que pode ter causado as dores, sendo que reutilizada, ainda que de forma adaptada, algo que escutou no diálogo.

²⁷ Áudio disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/0B7Cqg5NoJSYgRnQtRE5VOWVQdGs/view?usp=sharing>

²⁸ ?? = Parte do discurso incompreensível.

f) Aluna 6: Senhora já tomar... tomado medicamentos?

Aluna 5: Não, ainda não porque não sei o que é preciso comer.

Como se pode observar em f) a aluna 6 tenta reutilizar o que surge no texto modelo como *tomar medicação*, o que pode significar que a expressão foi adquirida através da compreensão oral, ainda que não o tenha sido corretamente. Por sua vez, a aluna 5 faz uma inadequada seleção lexical ao recorrer ao verbo *comer* quando se quer referir à ação de tomar medicamentos.

4.3. Regência 3

Como já referido, a regência 3 teve um grupo-alvo diferente do das duas regências anteriores. Este grupo, um pouco mais heterogéneo a nível de conhecimentos, revelou-se bastante cooperativo e participativo, existindo sempre um ambiente propício à criação de interações orais. As interações produzidas pelos estudantes foram sobre diversos temas, os mesmo que haviam sido abordados durante a regência: situações comunicativas em lojas, cafés e restaurantes.

As seis situações representadas pelos estudantes encontram-se descritas no exercício 4 do Anexo 12 e foram representadas por um total de catorze estudantes. Com estas interações foi possível observar algumas das dificuldades mais constantes no discurso dos alunos e conseguiu-se verificar que grande parte deles seria capaz de manter uma conversa na situação que representa. A amostra recolhida com as interações destes estudantes é semelhante às recolhidas no grupo anterior em alguns aspetos: discursos simples marcados por pausas que permitem reformular o pensamento, hesitações que demonstram as dúvidas dos alunos, principalmente em construções dos verbos, entre outros.

Na primeira simulação²⁹, as alunas dramatizaram uma situação comunicativa numa loja de bijuteria, na qual tinham como propósito discutir e comparar preços. Nesta, as alunas foram capazes de cumprimentar-se adequadamente, como se observa em a):

²⁹ Áudio disponível em
<https://drive.google.com/file/d/0B7Cqg5NoJSYgbWIOQUFleVI0Tlk/view?usp=sharing>

a) Aluna 1: Boa tarde.

Aluna 2: Boa tarde, posso ajudar?

Para além disso, as estudantes em questão foram capazes de discutir os preços dos produtos que se encontravam à venda:

b) Aluna 1: Eu queria, se faz favor, um... uma bijuteria com pedras rosas.

Aluna 2: Ok, nós temos, ah... colar bijuteria com preço cinco euros e noventa e nove cêntimos.

Aluno 1: Hm, eu vi na outra loja, ah, colares menos caros.

Aluno 2: Também outro tipo, outro modelo que tem quatro... quatro euros e setenta cêntimos.

Em b) pode-se observar que as alunas foram capazes de cumprir o objetivo do exercício, sendo ainda possível constatar que recorreram ao objeto gramatical que fora desenvolvido nesta unidade didática: os graus dos adjetivos.

Após a negociação, a aluna que dramatizava o papel de cliente decide que não irá comprar nada no momento, e as duas despedem-se apropriadamente, tendo em conta que a situação exige uma despedida mais formal:

c) Aluna 1: Obrigado. Eu vou ver então, eu vou decidir mais tarde. Adeus.

Aluna 2: Adeus, obrigada.

Aluna 1: Obrigada.

A segunda interação³⁰ foi dramatizada por três alunos, os quais representaram a ida de dois amigos a uma loja para comprar uma prenda de aniversário. Esta interação principia com uma conversa inicial entre duas amigas que se encontram e decidem ir às compras, como se observa em d):

³⁰ Áudio disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/0B7Cqg5NoJSYgQ1VoQUFHbTgtNTA/view?usp=sharing>

d) Aluna 3: Boa tarde.

Aluna 4: Olá.

Aluna 3: Tudo bem?

Aluna 4: Tudo.

Aluna 3: Tenho de ir às compras que a minha irmã faz anos na próxima semana. Tenho de comprar uma prenda p'ra ela.

Aluna 4: Sim, muito bem, eu vou contigo.

Neste excerto da amostra pode-se observar que a aluna 4 não necessita de dizer que *está tudo bem* para se fazer entender, apenas respondendo *tudo*, como acontece em interações entre nativos. Para além disso, apesar de não haver nenhum convite explícito, a aluna 4 percebe que a referência de uma ida às compras implica um convite, ao qual ela responde afirmativamente.

De seguida, já em interação com o funcionário da loja, à qual supostamente se deslocam, as alunas demonstram a aplicação do vocabulário adquirido durante a unidade didática.

e) Aluno 5: Ok. Pode ser uma camisola de desporto?

Aluna 3: Sim.

Aluno 5: Sim, tem aqui.

Aluna 4: Já sabes que cores?

Aluna 3: Oh, ela gosta muito cor vermelho.

Aluno 5: Sim, hm, pode ser com desenho?

Aluna 3: Sim, sim, pode ser. Ela gosta também roupas às bolinhas.

Apesar de ser possível verificar que o aluno 5 não utiliza a preposição simples que rege o verbo *gostar*, observa-se que recorre ao vocabulário desenvolvido no exercício 4 do Anexo 10.

O que se segue ao que foi transcrito no excerto é uma discussão acerca do preço e de possíveis promoções, terminando as clientes por comprar outro artigo, despedindo-se do funcionário da loja de forma apropriada à situação em questão. Nesta interação é ainda

de ressaltar que os alunos falam de forma um pouco mais fluida que outros grupos de alunos, recorrendo a um menor número de hesitações e apresentado um repertório de vocabulário mais alargado.

O tema da terceira interação desta regência consistiu em uma situação comunicativa numa loja de calçado³¹. Um dos três alunos participantes nesta interação tinha como LM o espanhol, o que representou um problema na construção do seu discurso. Inicialmente a aluna não recorreu demasiado à sua LM, mas à medida que a dramatização foi avançando, o espanhol invadiu o seu discurso, não existindo no final um esforço para controlar o seu uso. Apesar de algumas incorreções, as alunas foram capazes de criar uma interação com poucas pausas e hesitações e de recorrer ao vocabulário praticado anteriormente através dos exercícios de diferentes tipologias aplicados na regência.

Nesta interação, as alunas respeitaram a saudação e respeitaram o que era proposto no exercício, criando até uma situação cômica devida às exigências e indecisões que as clientes criaram ao escolher o calçado.

O que será interessante referir para o estudo de caso será a referência feita pelas estudantes ao número de contribuinte, como se pode observar em f):

f) Aluna 6: Com número de contribuinte?

Aluna 7: Sim, *faxabor*. 27530050. Ok, muito obrigado.

Aluna 6: Chau. Adeus. Bom dia.

Pode-se também observar a forma oralizada da expressão *se faz favor*, que provavelmente foi adquirida fora do contexto de sala de aula, já que não foi abordada esta construção.

Na quarta interação³² os estudantes deveriam ter dramatizado a discussão da escolha de produtos para uma festa que estariam a organizar. Com a dramatização era

³¹ Áudio disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/0B7Cqg5NoJSYgV0YxNXIUV19DdmM/view?usp=sharing>

³² Áudio disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/0B7Cqg5NoJSYgTEhwa3hEVzQ0Q0U/view?usp=sharing>

esperado que os alunos mobilizassem os conhecimentos relativos aos graus dos adjetivos, porém, como um dos elementos decidiu alterar o que tinha sido planeado pelos dois, a interação desviou-se um pouco do tema. O desvio do tema não é visto como algo negativo, pois o resultado final foi um discurso espontâneo. A interação, que também é um pouco cômica devido ao discurso do aluno que se assume como marido, apenas faz comparações em dois momentos – g) e h):

- g) Aluna 8: Tu *dizeste* que comprar vinho, também comprar vinho de Dão em Viseu porque menos caro. Tem normalmente descontos de 50% porque Viseu está na região do Douro.
- h) Aluna 8: Eu vou para o LIDL. Eu acho que é menos barato, é menos caro comprar a cerveja. O que tu achas?

Como se pode observar, a aluna no exemplo h) erra no adjetivo utilizado, reconhecendo a sua incorreção e reformulando o seu discurso imediatamente após o erro.

Na penúltima interação³³ a situação proposta era bastante livre, pelo que os estudantes poderiam abordar qualquer tema, uma vez que a indicação que receberam foi apenas de que se encontravam com um amigo num restaurante. Com a análise desta interação foi possível observar que, por vezes, existe uma ausência de determinantes artigos definidos e existe uma incorreta conjugação verbal no discurso dos alunos. A aluna 9 por vezes demonstra uma deficitária construção do discurso, sem conjugação verbal, concordância de género, contração de alguns determinantes com artigos, entre outros. A incorreta construção frásica faz com que, em alguns momentos, o seu discurso seja incompreensível. Talvez por terem sido cedidos alguns minutos aos alunos para prepararem as suas interações, a aluna 10 foi capaz de perceber o que a colega dizia, uma vez que provavelmente já haviam decidido quais seriam os temas a abordar: sabendo quais os temas a abordar, a aluna 10 pode fazer uma escuta ativa, que lhe permitiu reconhecer palavras-chave e dar continuidade à conversa.

³³ Áudio disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/0B7Cqg5NoJSYgUE1ldHNfMkNrU2c/view?usp=sharing>

i) Aluna 9: Olá. Tudo bem?

Aluna 10: Olá. Tudo bem. Vamos sentar-nos.

Em i) pode observar-se os pares adjacentes de cumprimento e ainda de pergunta/resposta. Observa-se ainda um gesto de cortesia da aluna 10 para com a aluna 9.

j) Aluna 10: Quieres uma cerveja?

Aluna 9: Ah, sim. Ah, quero um vinho de copo branco e tu?

Em j) pode-se observar que para além de a aluna 9 ter algumas dificuldades em expressar-se, também tem algumas dificuldades em compreender o discurso de outros, visto que respondeu afirmativamente à pergunta da colega, pedindo de seguida uma bebida diferente. Apesar dos problemas enumerados, as alunas conseguiram levar a atividade a cabo e conseguiram comunicar, o que era o objetivo principal.

Na última interação³⁴ participaram dois aprendentes que tinham como exercício simular uma conversa num café, onde discutiam uma nova tecnologia de que tinham tomado conhecimento. Após uma saudação inicial o aluno 11 fala sobre um problema seu, como se observa em k):

k) Aluno 11: Eu estava muito triste porque toda a gente usa o facebook, usa o mail. Eu quando uso o computador preciso como, não sei, dez minutos para escrever uma frase. É impossível. Eu somente posso usar o teclado com...

Aluna 12: ?? um pouco estranho porque não tem facebook, mas tem uma razão?

Através do excerto apresentado é possível observar que os interlocutores são capazes de se compreender e de comunicar sem grandes dificuldades. Para além de haver

³⁴ Áudio disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/0B7Cqg5NoJSYgb0g3ZXdwSzJpazg/view?usp=sharing>

algumas passagens em que não é compreensível o que é dito devido à sobreposição de discursos, na interação não existem incorreções que tornem o discurso incompreensível. A interação termina com a descrição da tecnologia que irá solucionar o problema do aluno 11 e com o compromisso de se verem mais vezes.

Em todas as interações foi possível observar várias características da oralidade, sendo as mais recorrentes o uso de pausas, interjeições, repetições, reformulações, entre outros. É ainda de salientar que os alunos em partes dos seus recursos mobilizaram os conhecimentos que foram desenvolvidos aquando e após os exercícios de compreensão oral, o que demonstra que, no caso de estudo em questão, os aprendentes de ambas as turmas corresponderam às expectativas iniciais.

5. Reflexão crítica sobre a prática letiva

Segundo os comentários da professora orientadora e de alguns dos colegas de estágio, a prática letiva levada a cabo no ano letivo de 2015/2016 apresentou uma evolução considerada positiva em vários aspetos.

A preparação das unidades didáticas sublinhou a necessidade de se refletir sobre várias questões, tal como as características e os objetivos dos estudantes, antes de se poder planificar uma regência. Para além disso, verificou-se, desde o início do estágio, uma dificuldade em encontrar materiais autênticos que pudessem ser aplicados nas unidades didáticas, de forma a se encontrarem adaptados às diferentes variantes tidas em atenção aquando da preparação das mesmas: características e interesses dos aprendentes, o nível em que se inserem, as dificuldades, observadas anteriormente, entre outras. Nas regências 2 e 3, esta dificuldade foi ultrapassada com a criação de materiais, que pretendiam ser verosímeis, próximos da realidade e das necessidades impostas pelo nível de língua dos aprendentes.

A prática das unidades letivas permitiu também a consciencialização de diferentes aspetos, entre eles a necessidade de readequação do tempo programado para o desenvolvimento dos exercícios – por vezes, principalmente no início, é possível que os alunos necessitem de dedicar mais ou menos tempo a realizar os exercícios do que o que

inicialmente fora pensado. Desta forma, cria-se uma necessidade de o professor se adaptar e de gerir a aula diferentemente daquilo que havia sido planeado inicialmente, o que nem sempre é uma tarefa simples.

Através da leção das unidades didáticas, o professor estagiário conseguiu, segundo comentários da professora orientadora, evoluir positivamente enquanto profissional, encontrando-se mais ciente das necessidades exigidas na aplicação das suas unidades didáticas. Desde um maior à-vontade para se expor perante um grupo até uma maior sensibilidade para desenvolver as diferentes competências de língua, tendo em atenção os diferentes estilos de aprendizagem que podem estar representados na turma, a prática letiva representou para este um desenvolvimento positivo de saberes e competências.

Grosso modo, tendo em conta a aplicação do tema apresentado neste relatório de estágio, pode-se concluir o seguinte:

- i) A compreensão oral demonstrou-se um exercício útil para os alunos se basearem no momento das interações orais;
- ii) Através da compreensão oral é possível partir-se para o desenvolvimento do funcionamento da língua e o alargamento da competência lexical dos estudantes;
- iii) É fundamental fornecer as transcrições dos áudios aos estudantes após a sua análise. Desta forma os estudantes podem confirmar se compreenderam tudo o que fora dito no texto;
- iv) O desenvolvimento das competências lexical e gramatical revela-se importante, na medida em que os aprendentes podem aplicar conhecimentos recém-adquiridos nas interações orais;
- v) O desenvolvimento de exercícios em pequenos grupos parece propiciar uma boa relação entre os elementos da turma;
- vi) A aprendizagem da língua portuguesa em imersão permite aos estudantes poder recorrer a vocabulário e estruturas que não tenham sido abordadas em aula;

- vii) A análise atenta das interações orais gravadas pode permitir identificar vários problemas no discurso dos alunos, que podem ser corrigidos no decorrer dos cursos;
- viii) O desenvolvimento da compreensão e interação orais, através do contacto com diversos textos autênticos e verosímeis orais e escritos, revelou-se eficaz, tendo contribuído não só para promover uma maior aproximação ao uso real da língua, mas também para o conhecimento do funcionamento da língua no seu contexto social e cultural.

Considerações finais

A eleição do tema deste trabalho de investigação – desenvolver a componente oral em sala de aula – surgiu após a consideração de três aspetos: a observação de aulas, que permitiu verificar a existência de algumas dificuldades dos alunos na produção e interação orais; os interesses e necessidades manifestados pelos estudantes através de um inquérito aplicado no início do curso; e o conselho da professora orientadora, que considerava, entre outros aspetos, que os alunos poderiam usufruir bastante do desenvolvimento da componente oral no seu dia a dia, uma vez que se encontravam em imersão.

Escolhida a componente oral, a especificação do tema surgiu baseada na literatura que indicava um caminho que poderia partir da audição de diferentes tipos de discurso para a produção oral: “[...] in the classroom, even relatively unidirectional types of spoken language input (speeches, lectures, etc.) are often followed or preceded by various forms of oral production on the part of students” (Brown, 2001, p. 267). Desta forma, tentou-se testar um modelo que partisse da compreensão oral para a interação oral, criando-se exercícios intermediários que permitissem, maioritariamente, desenvolver o funcionamento da língua e alargar o léxico dos estudantes, tentando, sempre que possível, desenvolver também as competências sociolinguística e pragmática. A estratégia criada tinha como objetivo verificar se a interação oral beneficiaria com o desenvolvimento da compreensão de textos orais que serviriam de modelo para as interações dos estudantes e de base para a criação de exercícios lexicais e gramaticais, que tinham como função alargar o conhecimento dos alunos, facilitando assim a sua conversação.

Para a elaboração de exercícios de compreensão oral, considerou-se inicialmente a utilização de textos autênticos, o que se demonstrou uma tarefa árdua, uma vez que materiais deste tipo, que satisfizessem as necessidades dos estudantes e os conteúdos programáticos, se demonstraram escassos. Por este motivo, optou-se maioritariamente pela construção de diálogos gravados por nativos. Esta construção permitiu criar materiais verosímeis, inserindo-se nestes os aspetos gramaticais e lexicais que se pretendiam que os estudantes desenvolvessem para poderem aplicar nas interações orais.

As situações escolhidas para os alunos dramatizarem nas regências 2 e 3 foram o

resultado de uma reflexão sobre tipos de situações comunicativas com as quais os alunos se poderiam ver confrontados e em que poderiam não saber como interagir.

Com o estudo de caso, verificou-se que a estratégia aplicada permite criar um ambiente propício ao desenvolvimento da competência de interação oral dos alunos, como se pôde observar no decorrer das unidades letivas e através dos questionários preenchidos pelos estudantes no final da leção das unidades didáticas, nos quais, na sua maioria, os alunos reconheceram a importância de desenvolver a competência oral e a efetividade do método aplicado.

O *corpus* em análise, constituído pelas interações dos estudantes, permitiu verificar que estes recorrem ao adquirido anteriormente às interações, reutilizando léxico e outras estruturas nas dramatizações por eles produzidas. Acredita-se que a análise dos textos modelo em formato áudio, reforçando os itens lexicais e gramaticais através de exercícios após as atividades de compreensão oral, permitiu aos estudantes adquirir ferramentas para serem capazes de comunicar oralmente em situações semelhantes às estudadas inicialmente. Para além disso, os estudantes podem adaptar essas ferramentas e utilizá-las noutras situações semelhantes.

Como se pode verificar através da análise do *corpus*, nem sempre os estudantes recorreram às estruturas evidenciadas durante o decorrer da unidade didática, pelo que não se comprova uma relação direta entre a interação oral dos estudantes e a compreensão de textos áudio.

A aplicação do modelo demonstrou-se positiva, já que grande parte dos alunos afirmou que lhes permitiu desenvolver a sua competência oral, ainda que reconhecendo a dificuldade em comunicar oralmente numa língua estrangeira. A escolha das dramatizações na segunda e terceira regências permitiu criar situações comunicativas verosímeis dentro da sala de aula, o que segundo Saraiva tem vários benefícios: ajuda os alunos a comunicar na língua estrangeira (incluindo aqueles que têm um vocabulário limitado); estimula conversas reais; promove uma conversa genuína entre estudantes; prepara os alunos para a vida real e para situações imprevisíveis, entre outros (2013, p. 26).

Considera-se que seria importante, em futuras investigações, aplicar o modelo em

análise, utilizando documentos vídeo de forma a verificar se os alunos recorreriam a aspetos apenas adquiríveis através da observação, como a linguagem não verbal, para aplicá-los nas suas interações orais.

Referências bibliográficas

Amor, E. (1994). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

Andrés, M. A. A. et al. (2005). La Simulación y Juego en la Enseñanza-Aprendizaje de Lengua Extranjera. *Cuadernos Cervantes*, XI(55), 32-38. Disponível em: <http://server2.docfoc.com/uploads/Z2015/12/05/4hRQUorYY2/26d56198b586765d55f3f68ce726ad86.pdf> [27/09/2016]

Berges, M. G. T. (2008). La Comprensión Auditiva in In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 899-915). Madrid: Sociedad Española de Librería.

Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Longman.

Cassany, D. et al. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.

Couto, M. (2014). *Terra Sonâmbula*. Barcelona: Leya

Duarte, I. (2015). Textos orais: Análise da Conversa Informal e Ensino do Português Língua Estrangeira. *Todas as Letras Y*, 56-72 acedido em janeiro, 7, 2015, em <http://dx.doi.org/10.15529/1980-6914/letras.v17n1p56-72>.

Fernandes, C. S. H. (2006). *A Comunicação Oral na Aula de Português*. Lisboa: Asa Editores.

Ferreira, A. S. M. (2015). *O relato de discurso como estratégia de desenvolvimento da competência oral em PLE*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal.

Figueiredo, O. M. (2010). *A língua como acto e como atitude. Da competência comunicativa às convenções culturais* (pp. 167-180). Porto: Faculdade de Letras/ Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Martín, V. H. (2013). Interacción estratégica: la enseñanza de español a través de

escenarios, *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest* (pp.189-199) Budapest: Instituto Cervantes Budapest. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/21_hidalgo.pdf [27/09/2016]

Martínez, T. B. (2008). La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva in In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 983-1003). Madrid: Sociedad Española de Librería.

Oliveira, F. (2006). 6. Tempo e aspecto. In Mateus, M. H. M. et al. *Gramática da Língua Portuguesa* (pp. 127-178). Lisboa: Caminho.

Monteiro, C. et al. (2013). Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), 111-138.

Oliveira, C.& Coelho, M. L. (2006). *Aprender Português 2. Português Para Estrangeiros. Nível B1*. Lisboa: Texto Editores.

Oliveira, C. & Coelho, M. L. (2008). *Aprender Português1. Compreensão Oral. Nível A1/A2 – Inicial*. Lisboa: Texto Editores.

Pulverness, A. et al. (2005). *The TKT Course*. Cambridge: Cambridge University Press.

Renard, J. (2013). *Jules Renard Oeuvres LCI/23* (Illustré), LCI Ebooks.

Saraiva, A. G. F. M. (2013). *O uso do jogo dramático no ensino do Português como Língua Estrangeira*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal.

Spratt, M. et al. (2011). *The TKT Course*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

Ur, P. (2013). *Teaching Listening Comprehension*. New York: Cambridge University Press.

Valls, A. T. (2010). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Editorial Planeta.

Anexos

Anexo 1



CURSO ANUAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS – 2º SEMESTRE 2015/2016
TURMA 5 - NÍVEL A2

DOCENTE: ÂNGELA CARVALHO

Nome completo: _____

Data de nascimento: ____/____/19____

Idade: _____ anos

Nacionalidade(s): _____ Língua(s) materna(s): _____

Outra(s) língua(s) estrangeira(s): _____

Habilitações literárias: _____

Profissão/ocupação: _____

Estuda? Sim ☐ Não ☐

Se sim,

- em que instituição estuda em Portugal:

Antes deste curso, teve algum contacto com a língua portuguesa? Sim ☐ Não ☐

Se sim, de que tipo (amigos portugueses, viagens, etc.)?

Já estudou português antes? Sim ☐ Não ☐

Se sim,

- durante quanto tempo e onde?

- quais são as suas principais dificuldades com a língua portuguesa?

Nas aulas de língua, prefere trabalhar: Sozinho ☐ Com colegas (grupo/par) ☐ Os dois ☐

Que tipo de texto gostava de aprender a escrever? _____

Há quanto tempo vive em Portugal: _____

DOCENTE: ÂNGELA CARVALHO

Já viveu em outro país de língua oficial portuguesa? Sim ☐ Não ☐

Se sim, onde e quanto tempo: _____

Interesses pessoais:

Expectativas para o curso:

Motivação para aprender português:

Contactos:

Telemóvel português / telefone português:

E-mail (legível):

Anexo 2

- 1- Complete a primeira parte da biografia de Manoel de Oliveira com os verbos dados, no tempo adequado.

Manoel de Oliveira era originário de uma família de industriais ricos. O seu pai _____ (ser) o primeiro fabricante de lâmpadas em Portugal. Maioritariamente educado num colégio de jesuítas na Galiza, _____ (viver) a adolescência sonhando tornar-se ator. Aos vinte anos entrou na escola de atores do cineasta italiano Rino Lupo, um dos pioneiros do cinema português de ficção.

Quando _____ (ver) o documentário *Berlim, Sinfonia de uma Cidade* de Walther Ruttmann, _____ (decidir) fazer um filme desse género sobre a cidade do Porto, um documentário de curta-metragem sobre a atividade fluvial no Rio Douro, na zona ribeirinha da sua cidade natal: *Douro, Faina Fluvial* (1931).

Obteve entretanto alguma formação técnica nos estúdios alemães da Kodak e, mantendo o gosto pela representação, _____ (participar) como ator no segundo filme sonoro português, *A Canção de Lisboa* (1933), de Cottinelli Telmo. Só mais tarde, em 1942, se aventuraria na ficção como realizador: *Aniki Bóbo*, um retrato de infância ilustrado por crianças do Porto. O filme foi um fracasso comercial e só com o tempo iria dar que falar. Oliveira decidiu, talvez por isso, abandonar outros projetos de filmes e _____ (envolver-se) nos negócios das empresas da família. Não perdeu porém a paixão pelo cinema e, em 1956, voltou, com *O Pintor e a Cidade*.

Manoel de Oliveira insistia em dizer que só criava filmes pelo prazer de os fazer, independente da reação dos críticos. Apesar dos vários prémios que _____ (receber), levou uma vida retirada e longe das luzes da ribalta, até à data da sua morte, em abril de 2015.

Adaptado de Sapo Saber a 11-12-2009

Fonte: <http://mag.sapo.pt/pessoas/manoel-de-oliveira>

2- Responda às questões abaixo de acordo com o texto:

a) Qual era a profissão do pai de Manoel de Oliveira?

b) Qual foi o primeiro documentário realizado por Manoel de Oliveira?

c) Em que filme este realizador participou como ator?

d) Em que ano Manoel de Oliveira realizou o filme *O Pintor e a cidade*?

3- Associe as palavras da coluna da esquerda às explicações da coluna da direita.
Note que a coluna da direita tem uma definição a mais que não deve ser utilizada.

1) Ator	a) Filme curto, cuja duração é geralmente inferior a 30 minutos.
2) Cineasta	b) Filme cuja duração ultrapassa uma hora.
3) Filme	c) Diz-se de um filme de carácter informativo, didático ou de divulgação.
4) Documentário	d) Documento ou obra cinematográfica.
5) Curta-metragem	e) Artista que representa em teatros ou cinema.
6) Longa-metragem	f) Autor ou realizador de filmes.
7) Realizador	g) Quem critica, analisa.
	h) Pessoa responsável pela realização de um filme ou de uma emissão de televisão ou de rádio.

- 4- Complete os espaços com o determinante artigo definido correto, caso seja necessário usá-lo.
- a) ____ Manoel de Oliveira foi um realizador de cinema português muito reconhecido.
 - b) ____ seu trabalho foi reconhecido em todo o mundo.
 - c) ____ Porto foi a cidade escolhida para filmar as primeiras cenas.
 - d) Quando era jovem, Oliveira praticava ____ desporto.
 - e) ____ realizador estudava ____ cinema.
 - f) ____ neto de Manoel de Oliveira também é ator.
 - g) “____ senhora Rosa, chegou a sua filha!” é uma frase do primeiro filme onde Manoel de Oliveira participou como ator.
 - h) ____ *Aniki Bóbo* foi o seu primeiro filme de ficção.
 - i) Foi em ____ dezembro de 1908 que Manoel de Oliveira nasceu.
 - j) Manoel de Oliveira foi apelidado de “____ Mestre”, devido ao seu excelente trabalho.
- 5- Utilizando os desdobráveis, discuta com o seu colega que filme gostaria de ver e tente convencê-lo a ir ver esse filme.
- 6- Da lista apresentada, escolha um nome e, em pares, com a ajuda da internet, construa uma biografia da personalidade que escolheu. Escreva no máximo 150 palavras e prepare-se para a apresentar oralmente aos colegas.

Realizadores:

Miguel Gomes

António-Pedro Vasconcelos

Leitão de Barros

Cottinelli Telmo

Carlos Coelho da Silva

Atores/atrizes:

Daniela Ruah

Joaquim de Almeida

Ricardo Pereira

Rita Blanco

Nicolau Breyner

Maria João Abreu

Ruy de Carvalho

Alexandre Lencastre

José Raposo

Beatriz Costa

Diogo Infante

Eunice Muñoz

Camilo de Oliveira

Anexo 3

1- Diga se as seguintes afirmações são verdadeiras (V) ou falsas (F), corrigindo as falsas.

a) As férias do Filipe são sempre em casa dos avós. _____

b) A casa dos avós é grande. _____

c) Quando o narrador caiu das escadas ficou muito magoado. _____

d) O Filipe aprendeu a escrever aos quatro anos. _____

e) O avô pensava que o neto era um super-herói. _____

f) O Filipe pensa que o avô não gosta de super-heróis. _____

2- Selecione a opção correta.

As pessoas dizem que o narrador é muito mexido. Isso significa que ele é:

- a) Brincalhão ☐
- b) Falador ☐
- c) Irrequieto ☐

3- Selecione a opção correta.

“Ficar calado como um rato” significa:

- a) Ficar imóvel ☐
- b) Ficar silencioso ☐
- c) Ficar agitado ☐
- d) Ficar satisfeito ☐

4- Responda às seguintes questões com informações do áudio.

4.1) Quando é que o avô dá gargalhadas muito grandes?

4.2) Segundo o narrador, os adultos são pessoas que se riem muito? De que se riem eles?

5- Responda à seguinte questão: Porque é que o avô do narrador é diferente dos outros adultos?

6- Selecione a opção correta.

6.1) O narrador fica muito satisfeito porque:

- a) O avô dorme silenciosamente. ☐
- b) O avô não é sério. ☐
- c) O avô está calado muitas vezes. ☐

6.2) “Rebentar a escala” significa:

- a) Ficar muito alto. ☐
- b) Assustar alguém. ☐
- c) Bater um recorde. ☐
- d) Crescer bastante. ☐

As minhas férias

As minhas férias **foram** em casa dos meus avós. Todos os anos as minhas férias **são** lá. A casa dos meus avós **é** grande mas **parece** um bocadinho pequena. **Tem** umas escadas e uma cave e muito mais quartos que a nossa casa, mas tudo **parece** um bocadinho mais baixo e apertado. Uma vez **caí** das escadas e não me **magoei** nem nada. Mas isso **foi** quando eu só **tinha** cinco anos. Nessa altura eu não **sabia** escrever nem nada porque ainda **estava** na infantil e agora até **subo** dois degraus de cada vez e as pessoas **dizem** que eu **sou** muito mexido. O meu avô até me **disse** que eu **era** um super-herói. Disse assim: ah, **és** tu, Filipe! **Achei** que **era** um super-herói que nos **tinha** entrado em casa. O meu avô **gosta** muito de super-heróis ou pelo menos **é** o que eu **acho** porque ele **está** sempre a falar-me deles. À mesa, quando os outros crescidos **começam** a ter conversas diferentes assim mais sérias e isso, o meu avô **fica** calado que nem um rato, que **é** como **diz** a minha avó, e depois só **diz** uma coisa ou outra quando lhe **apetece** ou quando se **lembra** de uma história divertida e então **dá** gargalhadas muito altas. [...] As pessoas crescidas normalmente **são** diferentes. As pessoas crescidas normalmente não **se riem** ou **riem-se** de coisas que não **têm** graça nenhuma, pelo menos eu não **acho**, e às vezes **param** mesmo de rir a meio do riso como se uma gargalhada fosse uma coisa feia ou um palavrão muito mau. As pessoas crescidas não **são** nada como o meu avô. O meu avô **é** assim mais redondo e às vezes até parece que **vai** tropeçar e tudo. Mesmo quando **está** calado ou a dormir na poltrona castanha o meu avô não **é** nada sério e, como eu **costumo** dizer, isso **é** muito positivo. As pessoas crescidas normalmente não **são** nada positivas. As pessoas crescidas normalmente **são** muito levantadas e direitas e **fazem** lembrar árvores daquelas que **estão** sempre num conjunto de árvores e **são** muito iguais às outras todas, como os eucaliptos por exemplo. [...]. Mas nessa altura eu **era** muito pequenino e tinha mais ou menos quatro anos e por isso ainda não **sabia** dizer eucaliptos. **Dizia** de uma maneira diferente e engraçada mas agora já não **me lembro**. Já **passou** muito tempo porque isto **foi** quando eu ainda **era** um bebé. Aos seis anos **é** a idade em que se **fica** mais crescido e eu já estou quase a fazer sete por isso **vou rebentar** a escala e claro já não **sou** um bebé.

Adaptado de: <http://cvc.instituto-camoes.pt/contomes/10/texto.html> [08/11/15]

- 7- Ao contar um episódio da nossa infância utilizamos diferentes tempos verbais, como podemos observar na história do Filipe. Releia o texto e tente identificar os tempos verbais que estão a negrito.

- 8- Nas frases que se seguem algumas palavras estão repetidas. Reescreva as frases evitando repetir as palavras sublinhadas.

- a) As minhas férias foram em casa dos meus avós. Todos os anos as minhas férias são lá.

- b) O meu avô até me disse que eu era um super-herói. Disse assim: ah, és tu, Filipe! Achei que era um super-herói que nos tinha entrado em casa. O meu avô gosta muito de super-heróis ou pelo menos é o que eu acho porque ele está sempre a falar-me deles.

- c) As pessoas crescidas normalmente são diferentes. As pessoas crescidas normalmente não se riem ou riem-se de coisas que não têm graça nenhuma.

- d) As pessoas crescidas não são nada como o meu avô. O meu avô é assim mais redondo e às vezes até parece que vai tropeçar e tudo.

9- Complete os espaços com os verbos no Pretérito Perfeito Simples do Indicativo:

- a) Ontem _____ (eu; estar) com os meus avós.
b) Anteontem _____ (eu; ir) ao circo com os meus pais.
c) Às vezes o José come muito, mas hoje não _____ (comer) nada.
d) O meu avô já _____ (ter) um carro preto.
e) Nós _____ (encontrar) as chaves na cave.
f) A avó _____ (estudar) inglês? Quando?
g) Ontem o meu pai _____ (ir) a casa dos pais dele.
h) O filme que _____ (eu; ver) em casa dos meus avós _____ (ser) interessante.
i) _____ (eu; estar) em casa dos meus pais de manhã.
j) No fim de semana passado nós _____ (brincar) muito.
k) A minha prima _____ (ter) um papagaio.
l) Já _____ (tu; estar) em casa dos meus avós?

10- Complete os espaços com os verbos no Pretérito Imperfeito do Indicativo:

- a. Antigamente, um café _____ (custar) cinquenta escudos.
- b. Dantes, o Filipe _____ (ir) para a casa dos avós de carro.
Agora, vai de autocarro.
- c. A D. Maria _____ (passar) o dia a brincar com o neto.
- d. Naquele tempo, as crianças _____ (brincar) na rua umas com as outras.
- e. A minha prima _____ (chegar) sempre antes de mim a casa dos meus avós.
- f. Nós _____ (estar) a dormir, quando o pai chegou a casa.
- g. Dantes, eu _____ (jogar) futebol. Agora, pratico natação.
- h. Quando passava férias com os meus avós, _____ (eu; ir) ao café e _____ (eu; dizer): “ _____ (querer) um pastel de nata, se faz favor”.
- i. Antigamente, tu _____ (ir) mais vezes à praia.
- j. À sexta-feira, nós _____ (comer) sempre peixe grelhado na cantina da escola.
- k. Quando eu _____ (ser) pequeno, tu _____ -me (contar) muitas histórias.
- l. Quando o meu avô _____ (chegar) a casa, _____ (ler) sempre o jornal.

Anexo 4

Trabalho de casa:

- 1- Quando vamos viajar devemos pensar no local que vamos visitar e o que vamos levar na nossa mala. Complete as seguintes frases com o Futuro Próximo:
- a. No próximo ano _____ (eu; visitar) a Alemanha. Como lá faz muito frio, _____ (levar) camisolas quentes e um gorro. A minha namorada _____ (levar) um casaco muito quente e umas galochas!
 - b. A próxima viagem que nós _____ (fazer) _____ (ser) ao Japão. Como a viagem _____ (ser) muito longa, _____ (ter) que dormir no avião.
 - c. Daqui a uns anos, _____ (oferecer) uma viagem aos meus pais. Como eles não gostam de viajar de avião, _____ (comprar) bilhetes de comboio para Espanha.
 - d. Os meus tios _____ (ir) a França no próximo ano. Eles convidaram-me para ir com eles, mas eu não _____ (poder).
 - e. Para a próxima viagem dos meus avós, eles _____ (juntar) muito dinheiro para poderem ir aos Estados Unidos. Eu gostava de ir com eles, mas eles _____ (ir) ao casino e eu não posso entrar lá.
 - f. A minha mãe _____ (colocar) na mala o biquíni e os chinelos, porque _____ (ir) ao Brasil!
 - g. As nossas férias _____ (ser) muito boas! _____ (ir) ao Algarve e _____ (conhecer) o restaurante do Cristiano Ronaldo.



Fonte:

https://www.google.pt/search?q=f%C3%A9rias&biw=1366&bih=667&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0CAYQAUoAWoVChMI3Pb0-eqdyQIVS-caCh0yUwWQ#tbs=sur:fmc&tbm=isch&q=mala+de+f%C3%A9rias&imgsrc=C-5GNbe_mu5hiM%3A [20/11/2015]

Anexo 5

1- Complete os espaços com os tempos verbais adequados.

O ano passado, um homem _____(levar) o filho ao jardim zoológico. Eles _____(ver) elefantes, girafas e hipopótamos. Também _____(querer) ver os pandas, mas não _____(poder), porque _____(estar) muito calor e os pandas _____(estar) a dormir nas suas casas. O filho, que só _____(ter) cinco anos, _____(começar) a chorar e o pai _____(decidir) dar-lhe alguma coisa para comer. O filho _____(escolher) um gelado. Depois, _____(ir) ver os macacos. O filho _____(gostar) muito de ver os macacos e aproximou-se da jaula para os ver de perto. Um dos macacos _____(estender) o braço, _____(tirar) o gelado da mão do menino e _____-o (comer).



2- Lembra-se das suas férias de quando era criança? Conte ao seu colega como eram as suas férias para que ele possa partilhar com o resto da turma.

3- Quando somos mais novos os nossos pais e avôs estão sempre a dar-nos ordens e conselhos. Vamos ver alguns exemplos nas frases que se seguem. Complete os espaços com os verbos dados no Modo Imperativo.

- a. _____ (pôr) a mesa para jantarmos.
- b. _____ (lavar) as mãos antes de jantar.
- c. Não _____ (estar) sempre a ver televisão!
- d. _____ (vir) jantar!
- e. Não _____ (jogar) computador!
- f. _____ (ir) fazer os trabalhos de casa.
- g. _____ (portar-se) bem na escola.
- h. Não _____ (comer) à pressa
- i. _____ (beber) muita água.
- j. Não _____ (ser) malcomportado!
- k. Não _____ (fazer) barulho.

4- Em grupos, vão construir um diálogo onde devem imaginar que estão numa agência de viagens. Para isso, um par deve representar o papel de clientes e o outro colega deve representar o papel de agente de uma agência de viagens. Os clientes devem expressar os seus gostos e preferências, para que o agente decida qual é o melhor destino e dê alguns conselhos sobre o que deve levar na mala de viagem. No fim, os clientes devem aceitar ou recusar a sugestão dada pelo agente.

Anexo 6

1. Leia o texto que se segue.

O Miguel e a Ana são um casal que, na semana passada, decidiu ir jantar na baixa do Porto. Como já não saíam há muito tempo, porque têm dois filhos com menos de oito anos e não gostam de os deixar sozinhos em casa, decidiram contratar uma ama. Desde que foram pais, eles não têm saído de casa para se divertirem.

5 Chegaram ao restaurante perto das nove horas da noite, mas antes tinham ido ao teatro. No mês passado, tinham visto na internet o cartaz de uma peça de comédia que parecia muito boa e por isso compraram os bilhetes para aquela noite. A peça que viram foi muito interessante e eles ficaram muito contentes e descontraídos. Ao jantar comeram uma francesinha e beberam uma cerveja. O Miguel gostou muito, mas a Ana achou que
10 o molho estava demasiado picante.

Depois do jantar, escolheram um bar nas ruas mais movimentadas da cidade para conversarem um bocado. Como estavam a gostar tanto da noite, decidiram ligar à ama para lhe pedir que ficasse mais umas horas com as crianças, e, assim, eles poderem ir a uma discoteca.

15 Quando já era tarde, o Miguel viu as horas e disse à Ana que tinham de ir embora, porque já eram quase três da manhã. Ao chegarem ao parque de estacionamento, viram que o carro não estava no sítio onde o tinham deixado. Primeiro, pensaram que estavam no sítio errado, mas depois confirmaram que o carro tinha sido roubado.



Fonte das imagens:

https://www.google.pt/search?q=teatro+s%C3%A1+da+bandeira&biw=1366&bih=667&source=lnms&tbm=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwie2O6Lr4TKAhVL1hoKHTqB7cQ_AUIBigB#q=teatro+s%C3%A1+da+bandeira&tbm=isch&tbs=sur:fmc&imgc=XE7ik_HOKGtmeM%3A [30/12/2015]
https://www.google.pt/search?q=jantar+no+porto&espv=2&biw=1366&bih=623&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi7tIvKr4TKAhXCMB0KHdjZB4gQ_AUIBygC#q=francesinha&tbm=isch&tbs=sur:fmc&imgc=6rNk8EOyiXxFjM%3A [30/12/15]

2. Responda às seguintes questões sobre o texto que acabou de ler.

a) O que é que o Miguel e Ana fizeram na semana passada?

b) Qual era a opinião do Miguel e da Ana sobre sua noite, antes de terem sido roubados?

c) A que horas é que o casal saiu da discoteca?

d) O que aconteceu quando chegaram ao parque de estacionamento?

3. Quando o Miguel e a Ana perceberam que tinham sido roubados, decidiram ligar para a polícia. Vamos ouvir a chamada.

3.1. Responda às seguintes questões sobre a conversa que acabou de ouvir.

a) Onde é que o Miguel e a Ana estacionaram o carro?

b) O que é que o casal tinha dentro do carro?

c) Com quem é que o casal falou que pudesse ter assistido ao assalto?

d) O que vai fazer a polícia para resolver este crime?

4. Voz Passiva

A voz passiva usa-se para:

- Reforçar a função do objeto de uma ação que passa a sujeito

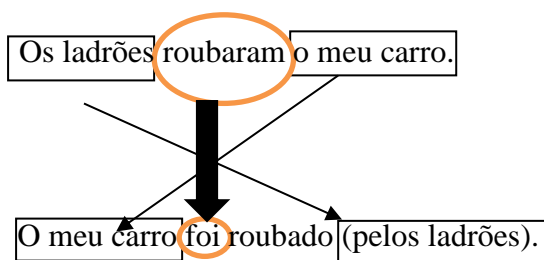
Ex: *O Miguel comprou os bilhetes.* —————→ *Os bilhetes foram comprados pelo Miguel.*

- Falar de uma ação em que o agente é desconhecido ou não é importante.

Ex: *O banco foi assaltado.* (Não se sabe por quem)

Forma-se com o verbo “ser” e o particípio passado do verbo principal (+preposição por, contraída ou não com o determinante artigo)

Atente no seguinte exemplo da construção da voz passiva:



- O sujeito da voz ativa (Os ladrões) passa a agente da voz passiva (pelos ladrões).
- O complemento direto na voz ativa passa a sujeito da voz passiva.
- O tempo verbal do verbo auxiliar da voz passiva mantém-se igual ao tempo verbal da voz ativa.
- Os participípios passados concordam em género e número com o sujeito da voz passiva.

Observe o uso da voz passiva nos vários tempos verbais:

Tempos verbais/ Perífrases verbais	Voz ativa	Voz passiva
Presente do Indicativo	O ladrão <u>rouba</u> o carro.	O carro <u>é</u> roubado (pelo ladrão).
Pretérito Perfeito Simples do Indicativo	O ladrão <u>roubou</u> o carro.	O carro <u>foi</u> roubado (pelo ladrão).
Pretérito Imperfeito do Indicativo	O ladrão <u>roubava</u> o carro.	O carro <u>era</u> roubado (pelo ladrão).
Pretérito Mais-que-Perfeito do Indicativo	O ladrão <u>tinha roubado</u> o carro.	O carro <u>tinha sido</u> roubado (pelo ladrão).
Pretérito Perfeito Composto do Indicativo	O ladrão <u>tem roubado</u> carros.	Carros <u>têm sido</u> roubados (pelo ladrão).
Futuro Próximo	O ladrão <u>vai roubar</u> o carro.	O carro <u>vai ser</u> roubado (pelo ladrão).
Estar a + Infinitivo	O ladrão <u>está a roubar</u> o carro.	O carro <u>está a ser</u> roubado (pelo ladrão).

Adaptado de: Oliveira, C. & Coelho, M. L. (2006). *Aprender Português 2. Portuguesa Para Estrangeiros*.

Nível B1. Lisboa: Texto Editores.

4.1. Passe as seguintes frases ativas para a sua forma na passiva:

a) O ladrão assaltou o Miguel.

b) A polícia está a procurar o carro.

c) Ninguém viu o assalto.

d) O Miguel e a Ana viram uma peça de teatro.

e) O casal chamou a polícia.

5. Passado um mês, o Miguel e a Ana ainda não tinham reavido o seu carro e, por isso, decidiram ligar para a polícia para saber como estava a correr a investigação. Para sua surpresa, verificaram que a queixa que tinham feito tinha desaparecido. Por esse motivo, decidiram escrever uma carta de reclamação para a polícia. Vamos ler a reclamação apresentada.

Miguel Luís Gomes
Rua do Comércio, 18
4510-000 Porto

Esquadra da Polícia
Rua do Hospital, 135
4010-276 Porto
Porto, 22 de março de 2015

Assunto: Perda de uma queixa de roubo
Exmo(s). Senhor(es),

No passado dia 16 de outubro, o meu carro foi roubado e liguei para a polícia do Porto para apresentar queixa. O agente foi ter comigo ao local do assalto e registou a minha queixa. Esse agente disse-me para aguardar uns dias, porque iriam investigar e depois me telefonavam para dizer se a viatura tinha sido encontrada ou não.

Fiquei à espera da chamada prometida durante um mês, o que nunca aconteceu. No dia de hoje liguei para a esquadra da polícia do Porto e o agente disse-me que não tinha sido feito nenhum registo de uma queixa no dia do assalto.

Como é evidente, por não haver nenhuma queixa até à data de hoje ninguém procurou o meu carro. Espero que a equipa da polícia comece hoje mesmo a procurar a minha viatura e que faça um esforço para a encontrar nos próximos dias.

Sem outro assunto de momento,
Miguel Luís Gomes

- 5.1. Ligue as diferentes partes da carta de reclamação aos parágrafos corretos.

- a) O que queremos que aconteça
- b) Explicação do que aconteceu.
- c) Motivo que levou à reclamação
- d) Assinatura
- e) Local e data

5.2. Diga se as seguintes afirmações são verdadeiras (V) ou falsas (F).

- a) A polícia tem informado o Miguel sobre a investigação do roubo. _____
- b) O Miguel foi à esquadra da polícia perguntar pelo carro. _____
- c) A polícia tem procurado o carro do casal. _____
- d) O Miguel quer que comecem a procurar o carro o mais cedo possível. _____

6. A polícia decidiu investigar e descobriu uma testemunha que viu o carro roubado no dia seguinte ao assalto. Vamos ouvir o seu testemunho.

6.1. - A que horas é que a testemunha viu o suspeito?

6.2. - Como era o assaltante?

6.3. - O que é que o suspeito trazia vestido?

6.4. - Com quem é que estava o assaltante?

6.5. - A testemunha já tinha visto o assaltante?

7. Atente nos seguintes áudios (A e B). Verifique em quais se referem as seguintes informações.

Informações	A	B
Houve um acidente de mota.		
Uma árvore caiu no chão.		
Não houve feridos.		
A vítima sangra muito.		
É enviada uma viatura de emergência ao local.		

8. Complete os espaços com os tempos verbais adequados.

Na semana passada, (eu) _____ (estar) a andar na rua quando _____ (ver) um acidente. Um carro _____ (vir) a grande velocidade e _____ (embater) num autocarro. O carro era igual ao do meu pai. Nesse momento, _____ (lembrar-se) de que ele _____ (sair) de casa umas horas antes e fiquei muito preocupado. (Eu) _____ (ficar) muito assustado, porque o carro _____ (ficar) desfeito e a pessoa que _____ (vir) a conduzir não _____ (dever) estar viva.

(Eu) _____ (decidir) ligar para o 112, que _____ (enviar) uma equipa de bombeiros e a polícia. Quando eles _____ (chegar) conseguiram salvar toda a gente, e (eu) _____ (conseguir) ver que o condutor do carro não _____ (ser) o meu pai.

Anexo 7

Trabalho de casa

1. Passe as seguintes frases ativas para a sua forma na passiva:

a. Um carro atropelou um homem.

b. Uma testemunha vai chamar os bombeiros.

c. A médica passou um exame.

d. Ele já tinha enviado a carta de reclamação antes.

e. O Miguel vai comprar um carro novo.

2. Reescreva o seguinte texto, passando os verbos destacados para a sua forma passiva.

Esta noite **assaltaram** a residência do senhor Antunes. **Chamaram** a polícia ao local, mas não **encontram** nenhuma pista dos assaltantes. Os ladrões **levaram** todos os valores que se encontravam no cofre.

A partir de: Oliveira, C. & Coelho, M. L. (2006). *Aprender Português 2. Portuguesa Para Estrangeiros. Nível B1*. Lisboa: Texto Editores.

3. Passe as seguintes frases passivas para a sua forma ativa.

a. O carro foi levado pelos ladrões.

b. A carta foi escrita pela Ana.

c. O carro vai ser procurado pela polícia.

d. A doença foi curada pelos medicamentos.

e. Sempre que há um acidente, a polícia é chamada pelo 112.

Anexo 8

1. Responda às seguintes questões:

a) Por que motivo é que a Ana foi ao médico?

b) Por que motivo a Ana não tem estado stressada nos últimos dias?

c) O que é que a Ana vai ter de fazer antes de voltar ao centro de saúde?

2. Associe cada elemento da coluna esquerda ao seu correspondente da coluna direita. A coluna direita tem um elemento a mais.

a) Médico/a	1) Sensação de movimento do corpo ou de movimento à volta do corpo.
b) Centro de saúde	2) Testes para saber se uma pessoa está doente.
c) Tonturas	3) Pessoa que exerce medicina.
d) Exames	4) Local onde os pacientes vão para serem vistos por um profissional de saúde.
e) Consulta	5) Remédio que serve para curar os doentes.
f) Paciente	6) Marcação prévia num hospital ou num centro de saúde para ser examinado.
	7) O mesmo que doente.

a	b	c	d	e	f

3. Ouça novamente o áudio e identifique os tempos verbais mais frequentes. Reflita com um colega sobre o uso destes tempos verbais.

4. Pretérito Perfeito Composto do Modo Indicativo.

O Pretérito Perfeito Composto usa-se para referir uma ação que começou no passado, mas que tem duração até o presente ou pode continuar no futuro.

Ex: *Ultimamente não me tenho sentido muito bem.*

Forma-se com o verbo auxiliar *ter* no Presente do Indicativo e o particípio passado (invariável) do verbo principal.

Fonte: Oliveira, F. (2006). 6. Tempo e aspecto. In Mateus, M. H. M. et al. *Gramática da Língua Portuguesa* (pp. 127-178). Lisboa: Caminho.

4.1. Preencha os espaços dados com os verbos no Pretérito Perfeito Composto do Modo Indicativo.

- a) Desde que foram assaltados, a Ana e o Miguel _____ (ter) alguns problemas em adormecer. A Ana teve de ir ao médico e, desde então, _____ (tomar) alguns medicamentos para ficar mais calma. O Miguel ultimamente _____ (procurar) o carro, mas não o consegue encontrar. A polícia não _____ (ajudar) muito, porque não têm agentes para procurar o carro.
- b) Nos últimos dias os bombeiros _____ (ser) chamados por causa do mau tempo. _____ (cair) muitas árvores nas estradas e em cima de carros. Desde que começou a haver vento muito forte (eu) _____ (deixar) o meu carro sempre na garagem.
- c) João: Ouvi dizer que foste ao médico. _____ (sentir-se) melhor?
Ana: Sim, desde que fui ao médico _____ (fazer) alguns exames e estou bem.

5. Simule um diálogo com um colega, representando uma das seguintes situações.
- a) Você foi assaltado na rua e vai à polícia para fazer queixa. Imagine o local e a hora do assalto e descreva o assaltante.
 - b) Um condutor bateu no seu carro novo, você viu, mas ele fugiu. Vai fazer queixa à polícia e apresenta o caso.
 - c) Um vizinho seu foi de férias e deixou a torneira aberta. Como há uma inundação na casa dele (e agora também na sua casa), você telefona para os bombeiros para resolverem a situação.
 - d) Você está doente e tem de telefonar a um médico (serviço de médicos ao domicílio). Tem de telefonar para o serviço de saúde e explicar os seus sintomas, dizer o seu nome e morada.

Anexo 9



Fonte:

<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/ba/9.3.07GardenStatePlazaMallbyLuigiNovi.JPG>
acedido em 12/04/2016

Anexo 10

1. Leia o texto que se segue.

O Carlos, a Catarina e a Joana são três amigos que fazem tudo em conjunto. Na semana passada, a Catarina precisou de comprar prendas para um casal de gémeos que fazia anos e, por isso, pediu aos seus amigos para lhe fazer companhia. O Carlos não gostou muito da ideia, porque acha que ir às compras com mulheres é sinónimo de perder muito tempo, mas aceitou ir. A Joana, como adora ir às compras, aceitou de imediato o convite.

Os três amigos escolheram ir ao centro comercial ao início da tarde de sexta-feira, porque pensavam que ia estar vazio. Quando lá chegaram viram que estava muita gente. Tinham-se esquecido que era o primeiro dia de saldos e que ninguém queria perder as primeiras promoções. O Carlos sugeriu às amigas que voltassem lá noutro dia, mas a Catarina disse-lhe que precisava de comprar as prendas para o domingo seguinte e que se voltassem lá no sábado o centro comercial ia estar ainda mais cheio.

A Joana e o Carlos também queriam comprar algumas coisas para eles, para aproveitarem as promoções, mas para fazerem as compras mais rápido decidiram separar-se e ir às lojas sozinhos.

2. Responda às seguintes questões sobre o texto que leu.
 - a) Por que motivo os amigos decidiram ir às compras?

b) Qual dos amigos da Catarina gostou da ideia e qual deles não gostou? Porquê?

c) O que começou no dia em que os três amigos foram ao centro comercial?

d) Porque é que os amigos se separaram para ir às lojas?

3. Vai ouvir três diálogos em diferentes lojas. Depois de os ouvir, responda às questões que se seguem.

3.1. Identifique a quem diz respeito cada uma das seguintes afirmações. Pode assinalar mais do que uma opção.

	Joana	Carlos	Catarina
a) Entra na loja e não compra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Entra na loja e compra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Não encontra o seu tamanho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Paga com cartão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Compra uma pulseira.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Não quer gastar muito dinheiro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Não paga com dinheiro certo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.2. Diga se as seguintes afirmações são verdadeiras (V) ou falsas (F). Corrija as falsas.

- a) A Joana adora calças largas. _____

- b) A Joana experimenta as calças. _____

- c) A Joana paga os calções com cartão multibanco. _____

- d) O Carlos vê as sapatilhas de que gosta depois de entrar na loja. _____

- e) O número que o Carlos procura apenas é difícil de encontrar naquela loja. _____

- f) A Catarina acha que as pulseiras são caríssimas. _____

- g) A Catarina escolhe a pulseira verde e um colar para rapaz. _____

4. Complete o quadro abaixo com as palavras que se encontram na tabela.

Redondo	Verde	Azul	Fino	Amarelo	Cordões
Largas	Curta	Às listas	Castanho	Roxo	Ao xadrez
Sem manga	Botões	Comprida	Alta	Rosa	Largo
Às pintas	Em V/ em bico	Às riscas	Branco	Liso	Preto
Vermelho	Às bolinhas	Laranja	Com desenhos	Justas	Tacão

Decote	Gola	Manga	Fecho	Cores
Calças	Cinto	Calçado	Padrões	

5. Complete os espaços com os adjetivos fornecidos no grau que é pedido, fazendo as alterações necessárias.

a) Caro	b) Lindo	c) Bonito
d) Barato	e) Giro	f) Feio

- a) Esta camisola é _____ aquela. (Grau comparativo de igualdade)
- b) Estes anéis são _____. (Grau superlativo absoluto sintético)
- c) Os sapatos são _____ as sapatilhas. (Grau comparativo de superioridade)
- d) Aquele gorro é _____. (Grau superlativo relativo de superioridade)
- e) A minha camisa nova é _____ a tua! (Grau comparativo de inferioridade)
- f) Aquelas calças são _____! Estão todas rasgadas! (Grau superlativo absoluto analítico)

6. Agora que já vimos alguns exemplos, complete a seguinte tabela.

Grau dos adjetivos

Normal	A camisola é cara.		
Comparativo			A minha camisola é mais cara (do) que a tua.
	de igualdade		
	de inferioridade		
	relativo		A minha camisola é a mais cara.
	relativo	de inferioridade	
Superlativo			
	absoluto		A minha camisola é caríssima.
	absoluto	analítico	

7. O grau comparativo de inferioridade e o grau superlativo relativo de inferioridade não são muito utilizados. Transforme as seguintes frases, de forma a utilizar outros graus dos adjetivos, mantendo o significado das frases.

a) A tua camisola é menos larga que a minha.

b) Aquelas sapatilhas são as menos baratas.

c) A blusa que a minha mãe está a usar é a menos feia que ela tem.

d) Os sapatos do Carlos são menos confortáveis que os meus.

8. Atente nos seguintes adjetivos e advérbios que são irregulares nos graus comparativo e superlativo.

Grau			
Normal	Comparativo de superioridade	Superlativo relativo de superioridade	Superlativo absoluto sintético
bom / bem	melhor	o melhor	ótimo
mau / mal	pior	o pior	péssimo
grande	maior	o maior	máximo
pequeno	menor	o menor	mínimo

8.1. Complete as seguintes frases com o adjetivo ou advérbio no grau superlativo absoluto sintético.

- Devas comprar essa camisola. Ela faz-te _____ (magro).
- Ele deu-me as sapatilhas que eu queria. Ele é o _____ (grande).
- Se não lhe ofereceres o colar, ela vai ficar _____ (triste)
- Luís, com essa camisa às cores fica _____ (mal).
- É o _____ (pequeno) que podes fazer por ela! Vai às compras com ela.

9. Vai ver um vídeo. Depois de o ver, diga se as afirmações que se seguem são verdadeiras (V) ou falsas (F).

- O cliente deve tirar a sua roupa para poder experimentar outra. _____
- O espelho é mágico porque faz os clientes parecerem mais magros. _____
- No provador inteligente os clientes conseguem ver todos os produtos existentes na loja. _____
- Esta tecnologia permite perceber quais são as roupas de que os clientes gostam ou não. _____
- Com um scanner existente no provador inteligente a roupa é feita na hora e à medida. _____

10. Reflita e, em pares, discuta as seguintes questões:
Quais são as vantagens e desvantagens de um provador inteligente? Usaria esta tecnologia? Porquê?

Anexo 11

Trabalho de casa

1. Relembre a construção do Modo Imperativo e complete os espaços das tabelas abaixo.

Verbos regulares:

	Afirmativo			Negativo		
	Cantar					
Tu				Não dances		
Você			Abra		Não coma	
Vocês		Corram				Não partam

Verbos irregulares:

	Afirmativo				Negativo			
		Estar		Dar	Ser		Ir	
Tu	Sê					Não estejas		Não dê
Você			Vá		Não seja			
Vocês		Estejam					Não vão	

Anexo 12

1. Enquanto a Catarina foi à festa de aniversário da sua amiga, o Carlos e a Joana decidiram que não iam ficar em casa, então foram jantar fora. Complete os seguintes espaços com as palavras que faltam na conversa que vai ouvir. Pode colocar mais do que uma palavra em cada espaço.

No restaurante:

Funcionária: Boa noite.

Carlos: Boa noite. Tenho uma _____ em nome de Carlos Pinto.

F: Para _____?

C: Sim

F: Podem sentar-se nesta mesa.

C: Obrigado.

....

F: Já escolheram?

Joana: Pode dar-nos o _____, por favor?

F: Com certeza, aqui tem.

...

J: Eu queria um _____ com _____. E tu, Carlos?

C: Eu queria um _____. Queria o bife _____, por favor.

F: Sim, claro. E para beber?

C: Um _____, por favor.

J: Para mim era um _____.

...

F: Vão desejar _____?

J: Não, obrigado. São dois _____ e a conta, por favor.

F: Com certeza.

...

F: Aqui está a conta. Vão desejar fatura com contribuinte?

J: Sim, por favor.

...

J: Carlos, não devíamos deixar _____?

C: Sim, deixámos 2 €.

J: Parece-me suficiente.

2. Vai ouvir um diálogo no café. Depois de ter ouvido o diálogo, responda às seguintes questões.

a) Quem é que paga as contas?

b) O que é que o senhor comeu?

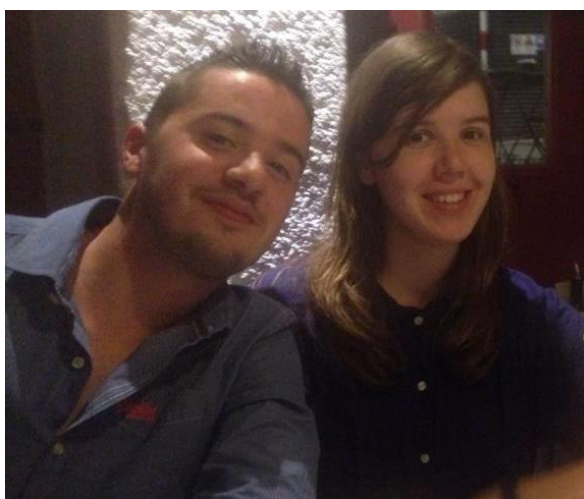
c) O que é que a cliente comeu?

d) Quem é que pagou 2,50€?

3. Imagine que dois irmãos gémeos (um rapaz e uma rapariga) vão fazer anos e os seus amigos querem organizar-lhes uma surpresa. Devem-se dividir em grupos de forma a dividirem as tarefas necessárias para que a festa possa acontecer. Tenha em atenção os conselhos que foram dados e planeie umas compras económicas.

É necessário:

- Comprar prendas para os aniversariantes;
- Comprar comida e bebida;
- Escrever o convite para os restantes amigos;
- Escolher a decoração;
- Pensar em como distrair os aniversariantes.



Fonte: Facebook de Ângela Carvalho

4. Vai-lhe ser sorteada uma das seguintes situações e, tendo em conta aquilo que estudou, dramatize-a.
- Encontra-se num restaurante com um amigo(a).
 - Encontra-se num café com um amigo(a) e falam sobre uma nova tecnologia que descobriu.
 - Vai à sapataria comprar calçado e experimenta muitos sapatos e sapatilhas antes de escolher uns.
 - Vai a uma loja de roupa com um amigo escolher uma prenda para oferecer.
 - Vai a uma loja de bijuteria escolher uma peça para si e compara os preços com outros que viu noutra loja para tentar pagar menos.
 - Vai com um amigo fazer compras para uma festa que está a organizar. Imagine a conversa necessária para escolher os melhores produtos e discuta os preços.